

TRABAJO FIN DE MÁSTER
EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN APLICADAS A
LA ENSEÑANZA Y TRATAMIENTO DE LENGUAS

Facultad de Filología

UNED

**EL USO DE INTERNET EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR
DE IDIOMAS EN SÃO VICENTE, CABO VERDE**

Alumna: Sílvia Rodilla Rivas

Tutor: Germán Ruipérez

Curso académico: 2012/2013

Convocatoria: junio de 2013

Índice

1. Introducción.....	2
2. Objetivos.....	4
3. Metodología	5
4. Marco teórico	12
4.1. La enseñanza de lenguas extranjeras: enfoques metodológicos.....	12
4.2. Las TIC como herramienta de aprendizaje de lenguas.....	22
4.3. Aplicaciones de Internet en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	29
4.4. La ELAO en Cabo Verde	49
5. Descripción y análisis de datos: El uso de Internet en la enseñanza superior de lenguas en São Vicente	63
5.1. Internet como herramienta aprendizaje: la perspectiva de los alumnos	63
5.2. Internet en el aula: prácticas docentes	70
6. Conclusiones	74
7. Bibliografía.....	79
Anexo 1: Modelo de cuestionario para alumnos	85
Anexo 2: Modelo de cuestionario para docentes	88
Anexo 3: Tablas resumen de los resultados del cuestionario - alumnos	91
Anexo 4: Gráficos de los resultados del cuestionario - alumnos	94
Anexo 5: Tablas resumen de los resultados del cuestionario - docentes	111
Anexo 6: Gráficos de los resultados del cuestionario - docentes	114

1. Introducción

La revolución digital ha acercado la tecnología y los recursos que ofrece internet a todas las esferas de la vida cotidiana, convirtiéndolas en herramientas centrales para el pleno desarrollo de nuestras capacidades personales, profesionales y sociales. El ámbito de la educación no es una excepción. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, más concretamente, las herramientas de internet, juegan ya un papel clave en las prácticas docentes y en las estrategias de autoaprendizaje en todas las áreas del saber y en todas las etapas del recorrido educativo, si bien es cierto que su integración no es uniforme y viene determinada por diversos factores, tales como el nivel de desarrollo tecnológico de la sociedad en cuestión o el grado de competencia digital de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, el impulso de la incorporación de la tecnología en este proceso de aprendizaje-enseñanza en las últimas décadas ha coincidido con un cambio de rumbo metodológico que sitúa al aprendiz en el centro del proceso y amplía el concepto de competencia lingüística, enfatizando la importancia de las destrezas pragmáticas, comunicativas y culturales para el dominio efectivo de una lengua extranjera. Ambos enfoques, el de integración de la tecnología en la enseñanza y el enfoque metodológico comunicativo, se estimulan y se avalan mutuamente gracias a sus puntos en común. Algunas de estas características comunes son la importancia otorgada a la participación activa del estudiante y el fomento de la interacción social y la creación de vínculos entre los participantes de cualquier tipo de intercambio. Las ventajas de la combinación de ambos enfoques para la optimización de los resultados de aprendizaje de una lengua extranjera son manifiestas, aunque los obstáculos para su aplicación efectiva son también considerables.

En países en vías de desarrollo como Cabo Verde, las dificultades para integrar el uso de la tecnología y de las aplicaciones de internet al contexto educativo, en general, y al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, son aún más severas. Por un lado, la falta de recursos financieros de las instituciones educativas para crear las condiciones necesarias a dicha integración, por un lado, y, por el otro lado, el acceso limitado y desigual de los propios participantes (estudiantes y profesores) a las infraestructuras adecuadas, incluyendo una conexión a internet rápida y eficaz, reducen

significativamente las oportunidades de explotación de estos recursos y, consecuentemente, sus beneficios para el aprendizaje.

Preguntas de investigación

A pesar de los obstáculos señalados, el uso de las herramientas de internet es una realidad en las universidades de São Vicente que ofrecen cursos de licenciatura en lenguas extranjeras, al igual que lo son en cualquier otra esfera educativa de la sociedad caboverdiana, independientemente de su diferente grado de desarrollo e integración en el proceso de aprendizaje y la distribución dispar a nivel personal e institucional en cuanto a su acceso y uso.

De esta forma, el presente estudio pretende dar respuesta a los interrogantes que plantea la integración de los recursos de internet en el ámbito específico de la enseñanza superior de lenguas extranjeras en esta isla, formulados a continuación:

- ¿Cómo se usa internet para enseñar y aprender lenguas en las universidades de São Vicente?
- ¿De qué conocimientos y medios disponen los docentes y los alumnos para ello?
- ¿Cuáles son las herramientas que se utilizan? ¿Con qué objetivos?
- ¿Son útiles estas herramientas bajo el punto de vista de docentes y alumnos?
- ¿Qué obstáculos dificultan la aplicación de estas herramientas?
- ¿Cómo se puede optimizar su adecuada integración?
- ¿Qué líneas de investigación deben seguirse en el futuro para responder a las necesidades existentes?

Justificación

La elección del problema de investigación planteado se apoya en tres razones principales, que fundamentan su relevancia.

Por un lado, consideramos que un estudio de estas características contribuye a la construcción de conocimiento científico, ya que se centra en un campo de investigación educativa actualmente en auge y lo aplica a un contexto específico en el que el fenómeno de la integración de internet ha sido poco o nada explorado hasta el momento.

En segundo lugar, esta aproximación al fenómeno de investigación puede servir para impulsar los avances educativos en el contexto de estudio, en la medida en que subraya las carencias de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en lo que respecta al uso de

internet y sugiere posibles estrategias para solventarlos. De esta forma, siempre que aporte una mayor concienciación a los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el potencial de internet y las posibilidades de aplicación de acuerdo con las necesidades y las limitaciones concretas, el alcance de este estudio puede extenderse a la realidad educativa en cuestión, traducándose en resultados prácticos.

Por último, por tratarse de un estudio descriptivo sobre un fenómeno caracterizado por la escasez de investigación, este trabajo puede cumplir un propósito exploratorio al generar preguntas de investigación y sugerir líneas futuras que pueden ser relevantes en otros estudios aplicados a contextos similares, tales como otros centros educativos del país.

2. Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y describir los usos de Internet en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito de la enseñanza de inglés y francés en las universidades que ofrecen este tipo de estudios de grado en la isla de São Vicente, Cabo Verde. Se pretende así realizar una aproximación exploratoria a este objeto de estudio de forma a divisar los factores que determinan las actuales prácticas docentes. Entre ellas, se encuentran el tipo de herramientas utilizadas, la finalidad didáctica de las mismas, los medios tecnológicos de los que disponen docentes y alumnos para hacer uso de dichas herramientas, la percepción de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a la utilidad de las mismas y, por último, los principales obstáculos que se imponen en su uso. En este sentido, el objetivo principal del trabajo puede ser formulado de la siguiente forma:

- Explicar el papel y el alcance de internet en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel universitario en São Vicente, Cabo Verde.

Los objetivos específicos de este trabajo son:

- Describir la realidad educativa en lo que respecta al uso de Internet en la enseñanza superior de idiomas en São Vicente.
- Examinar el tipo de acceso a los medios informáticos y a internet que alumnos y docentes tienen en la institución en la que estudian/trabajan.
- Analizar las prácticas docentes corrientes y sus objetivos, las herramientas y recursos utilizados y los medios tecnológicos disponibles para ello.

- Identificar las principales dificultades y limitaciones de los docentes y de los alumnos a la hora de aplicar Internet al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Determinar el grado de competencia digital de docentes y alumnos.
- Observar y examinar las percepciones de los docentes y de los alumnos en cuanto a la utilidad de las herramientas y recursos que ofrece Internet.

3. Metodología

Tipo de investigación

El presente trabajo se propone llevar a cabo un estudio descriptivo que permita conocer y analizar diferentes aspectos del fenómeno estudiado a través de su observación y posterior análisis.

Los estudios descriptivos analizan diferentes dimensiones de una situación, contexto o evento, sobre las cuales se recoge información para describir cómo se comporta o manifiesta el fenómeno en cuestión. Las investigaciones descriptivas “miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (Hernández Sampieri, 2006: 103). La utilidad de este tipo de estudios deriva de su capacidad de describir y prefigurar diferentes aspectos del objeto de estudio.

En cuanto al enfoque adoptado, la investigación es cuantitativa, pues se basa en la observación de un fenómeno a través de la recogida de datos cuantificables con el objetivo de contribuir a su comprensión global. Algunas de las características de este enfoque de investigación son las siguientes (*Ibidem*:5):

- El proceso de investigación pasa por diferentes fases estructuradas: planteamiento y delimitación del problema de estudio, revisión de la literatura, construcción de un marco teórico, formulación de hipótesis, recogida de datos, análisis de datos, validación de hipótesis y conclusiones de la investigación.
- La formulación de hipótesis precede a la recogida y análisis de datos.
- La recolección de datos debe basarse en la medición a través de procedimientos estandarizados reconocidos por la comunidad científica.
- El análisis de datos se realiza a través de métodos estadísticos.
- Se persigue la objetividad, reduciendo al mínimo la subjetividad del investigador.

- El objetivo principal de la investigación es la explicación y predicción de los fenómenos estudiados.
- Se utiliza el razonamiento deductivo.

Instrumentos de recogida de datos

La técnica escogida para la recogida de datos es el cuestionario. Se trata de una técnica de observación que tiene como objetivo recoger información basándose en una serie ordenada de preguntas que deben ser respondidas, por escrito, por el respondiente para poder evaluar la información que este proporciona y/o sus actitudes u opiniones. (Lopes, 2010:91).

Para ofrecer una visión más amplia del fenómeno, este se observa desde dos perspectivas básicas, la de los docentes de lengua extranjera y la de sus estudiantes. De esta forma, se aplican dos modelos distintos de cuestionario que, aunque tienen puntos en común, contienen también aspectos que los distinguen. La tipología y estructura de los cuestionarios es la misma. Por un lado, ambos están compuestos por preguntas cerradas que serán analizadas de forma estadística. Por otro lado, de acuerdo con los objetivos de la investigación y las hipótesis y variables de estudio, ambos cuestionarios se dividen en tres bloques centrales:

1. Acceso a Internet y a las TIC
2. Competencia para usar las herramientas de Internet
3. Uso y percepción de las herramientas de Internet para el aprendizaje de lenguas

El primer bloque consiste en cinco preguntas de alternativa fija. Las tres primeras están destinadas a la recogida de datos cuantitativos sobre el tipo de acceso a los medios informáticos por parte de los sujetos, mientras que las dos últimas solicitan una evaluación del respondiente sobre las instalaciones y el acceso a internet en la institución en la que estudian,

El segundo bloque incluye tres preguntas que van de lo general a lo particular y que tienen por objetivo determinar el grado de competencia digital del respondiente, así como los conocimientos específicos de las herramientas de internet aplicables a la enseñanza de lenguas propuestas.

Por último, a diferencia de los dos primeros bloques que son comunes a ambos cuestionarios, con ligeras diferencias, el tercer bloque contiene un diseño diferenciado de las preguntas para el modelo de cuestionario para los alumnos y el modelo para los profesores, aunque también tiene puntos en común. Por un lado, ambos modelos solicitan información sobre la frecuencia de uso de las herramientas en clase de lengua extranjera y valoración de su utilidad, así como de las ventajas e inconvenientes de su aplicación a la enseñanza de lenguas. Por otro lado, el modelo diseñado para los alumnos incluye una pregunta adicional sobre la frecuencia de uso de estas mismas herramientas para el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera, mientras que el modelo de los docentes incluye dos preguntas adicionales sobre la frecuencia de uso y utilidad de dichas herramientas según el tipo de destreza o habilidad comunicativa que se prioriza.

Hipótesis y variables de estudio

En el contexto de una investigación, la palabra *hipótesis* se refiere a la tentativa de explicación del fenómeno investigado. Se trata de una directriz que orienta al investigador durante el proceso de investigación en relación a los resultados esperados y puede definirse como un enunciado formal de las relaciones previstas entre dos o más variables (Lopes, 2010:64).

En investigaciones de alcance descriptivo, las hipótesis de investigación describen un dato o valor que se pronostica en una o más variables que se van a observar o a medir. Cuando las hipótesis descriptivas observan solo una variable, estas pueden denominarse *hipótesis simples* o *univariadas*. En cambio, cuando relacionan dos o más variables, estas pueden designarse como hipótesis *bivariadas* o *multivariadas*.

Las hipótesis pueden dividirse en generales y operacionales. La *hipótesis general* de una investigación, también llamada *básica*, es una pre-teoría que responde globalmente al problema propuesto. Las *hipótesis operacionales* o *secundarias* complementan a la hipótesis general, especificando las relaciones previstas entre las variables de estudio.

Una *variable de estudio* es, según Hernández Sampieri (2006:123), “una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse o estudiarse”. Las variables pueden clasificarse en independientes e dependientes cuando existe una relación de causalidad. Las variables independientes son variables que determinan, en mayor o menor medida, el valor de las variables dependientes.

La hipótesis general de este trabajo hace referencia a las razones inherentes a un determinado uso y percepción de las herramientas de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre la población estudiada. Las hipótesis operacionales predicen el valor de una o más variables de investigación.

Así, la hipótesis general puede formularse de la siguiente forma:

- ✓ El uso de Internet y su grado de utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas (según percibido por los participantes) está determinado por varios factores, entre los cuales están el grado de conocimiento/aptitud tecnológica del docente/estudiante y los medios informáticos a su disposición.

Las hipótesis operacionales de este trabajo pueden dividirse en univariadas y multivariadas. Las hipótesis univariadas (H_1 , H_2 y H_3) predicen el valor de las variables individuales de independiente, mientras que las multivariadas (H_4 y H_5) especifican el tipo de relación que se establece entre las variables independientes en las variables dependientes:

H_1 : El nivel de acceso a las TIC y a Internet de los sujetos es limitado.

H_2 : El grado de competencia de los sujetos para usar las herramientas de Internet es bajo.

H_3 : El uso las herramientas de Internet para la enseñanza-aprendizaje de lenguas por parte de los sujetos es limitado.

H_4 : El grado de competencia de los sujetos para utilizar las herramientas de Internet y su nivel de acceso a las TIC y a internet determinan el tipo y la frecuencia uso de las mismas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

H_5 : El grado de competencia de los sujetos para utilizar las herramientas de Internet y su nivel de acceso a las TIC y a internet determinan la percepción de su utilidad para la enseñanza-aprendizaje de lenguas por parte de los sujetos.

Por tratarse de una investigación descriptiva y no correlacional, el presente trabajo no tiene por objetivo analizar las relaciones de causalidad entre variables. No obstante, las variables han sido divididas en dependientes e independientes, pues todas ellas son dimensiones del fenómeno estudiado que pretenden ser observadas y que están estrechamente relacionadas entre sí. Aunque por su carácter descriptivo, esta investigación no se propone determinar o estudiar las relaciones entre las variables

estudiadas, esta formulación permite la posibilidad de hacer predicciones incipientes sobre dichas relaciones que pueden ser útiles para futuras investigaciones.

Las variables independientes del estudio son las siguientes:

1. Nivel de acceso a las TIC y a Internet de los sujetos
2. Grado de competencia de los sujetos para usar las herramientas de Internet
3. Otras características relevantes de los sujetos (lengua estudiada, curso, edad)

Las variables dependientes son:

1. Uso de las diferentes herramientas de Internet para la enseñanza-aprendizaje de lenguas por parte de los sujetos
2. Percepción de la utilidad de dichas herramientas
3. Percepción de las ventajas e inconvenientes de uso de dichas herramientas
4. Objetivos didácticos y contexto de aplicación de las herramientas de Internet en la enseñanza

Universo

El *universo*, también denominado *población*, es la totalidad de las entidades que forman parte de un estudio empírico. El Diccionario de la Real Academia Española define *universo* como “conjunto de individuos o elementos cualesquiera en los cuales se consideran una o más características que se someten a estudio estadístico”. Estas entidades o individuos pueden denominarse *casos* de investigación.

En el presente trabajo el universo a investigar está constituido por el conjunto de instituciones de enseñanza superior existentes en la isla de São Vicente que incluyen en su currículo de estudios de primer grado el estudio de lenguas extranjeras, concretamente, el inglés y el francés. Más concretamente, los elementos directamente implicados en el universo son los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en estas instituciones, es decir, el profesorado que imparte asignaturas de lengua en los planes de estudios *Estudos Ingleses* y *Estudos Franceses* y el alumnado de dichos cursos.

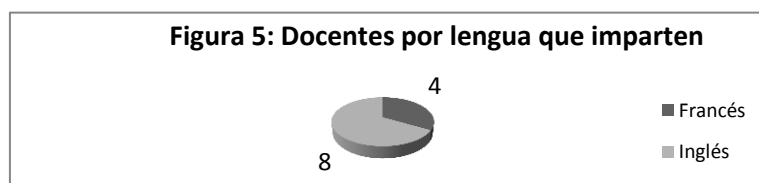
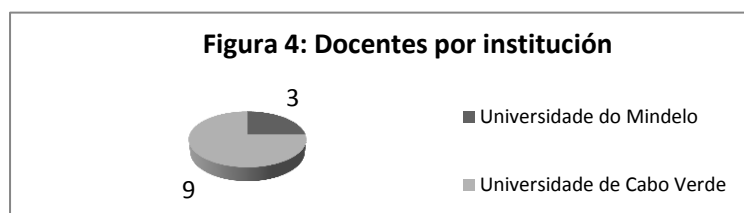
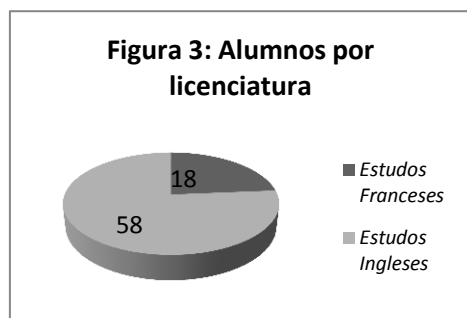
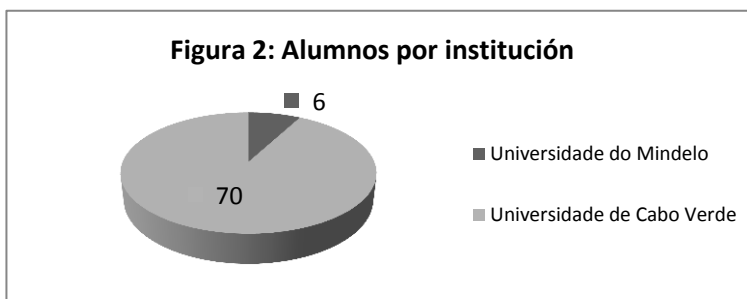
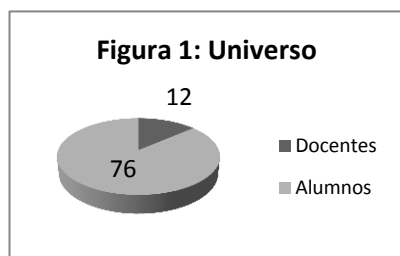
De los cuatro centros universitarios que ofrecen algún tipo de programa de enseñanza de lenguas extranjeras, se consideran solamente parte del universo a estudiar dos de ellas: la Universidade de Cabo Verde (única universidad pública del país) y la Universidade

do Mindelo, pues ambas ofrecen cursos de licenciatura exclusivamente dedicados a la formación lingüística. La exclusión de las otras dos instituciones que ofrecen asignaturas troncales u optativas de inglés, francés y español no presupone que los fenómenos relacionados con el uso de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sean suficientemente válidas o de interés científico, sino que derivan de las propias características y objetivos del presente trabajo de investigación. Debido a las limitaciones temporales y pragmáticas, se ha considerado oportuno restringir el universo a aquellas instituciones cuyos planes de estudios tienen como objeto principal de estudio una lengua extranjera. De esta forma, las oportunidades de observación y análisis serán mayores y más significativas que aquellas que pudiésemos obtener en instituciones en las que dicha lengua extranjera es solamente un complemento curricular y no el objeto central de estudio.

El universo de estudio está formado por los 76 alumnos matriculados en estudios de licenciatura equivalentes a filología inglesa y filología francesa y por los 12 docentes que imparten asignaturas de lengua en estos cursos. A continuación se especifica la distribución del universo.

El número de alumnos matriculados en el curso de licenciatura *Estudos Ingleses* en el curso 2012-2013 en la UniCV es de 52, distribuidos de la siguiente forma: 24 en 1^{er} año, 14 en 2^o, y 14 en 3^o. En la licenciatura de *Estudos Franceses* de la misma institución, el número total es de 18 alumnos, todos ellos cursando el 2^o año. Por último, el número total de alumnos de *Estudos Ingleses* en la Universidade do Mindelo es de tan solo 6, pues se encuentran en el último año de carrera (4^o) de la última edición de la licenciatura en esta institución. En cuanto a los profesores, en la Universidade de Cabo Verde hay cinco docentes de asignaturas de lengua en el curso Estudos Ingleses y cuatro impartiendo asignaturas en la licenciatura *Estudos Franceses*. En la Universidade do Mindelo, los profesores de asignaturas de lengua inglesa son tres.

Las figuras 1, 2, 3, 4 y 5 resumen en gráficos la distribución de los casos de estudio en el universo:



Como muestran los gráficos, tanto en el universo de los alumnos como en el de los docentes, la lengua inglesa destaca cuantitativamente frente al francés y lo mismo ocurre en términos de representatividad con la Universidade de Cabo Verde, que tiene cerca del 92% de los alumnos de licenciaturas de lengua extranjera, frente al 8% de la Universidade do Mindelo y el 75% de los docentes frente al 25% de la Universidade de Cabo Verde.

Muestra

En investigación, una *muestra* es un subconjunto de la población estudiada sobre el cual se recogerá información para posteriormente extrapolarla a toda la población, por ser representativa de la misma y tener las mismas características (Hernández Sampieri, 2006:234; Lopes, 2010:76).

La técnica de muestreo utilizada ha sido el muestreo no-probabilístico accidental. Debido a la dimensión de la población y a la facilidad de acceso a los sujetos, se han incluido en la muestra todos los sujetos accesibles dentro del universo. De esta forma, la muestra de la población de docentes está formada por 8 de los 12 profesores que imparten asignaturas de lengua extranjera (66,66%) y la muestra de estudiantes cuenta con 71 sujetos de entre los 77 que forman la población (92,21%).

Análisis de datos

Para el tratamiento cuantitativo de los datos recogidos mediante los cuestionarios serán utilizados métodos estadísticos descriptivos para hacer referencia a tendencias centrales en el análisis de una variable y técnicas estadísticas multivariadas para explicar los

resultados obtenidos relacionando las variables de estudio. Por otro lado, dado que los cuestionarios incluyen diferentes tipos de preguntas cerradas, para evaluar e interpretar los resultados se utilizarán diferentes escalas de medida. La escala binaria se aplicará al análisis de las características con dos estados posibles. La escala nominal se usará para medir las respuestas de las preguntas que miden, por ejemplo, la frecuencia, pues las categorías de respuesta son cualitativamente diferentes y mutuamente exclusivas (Hill y Hill, 2005:106). Por último, se utilizará también la escala ordinal para analizar las respuestas a las preguntas de evaluación cuyas categorías alternativas permiten una gradación numérica, como las preguntas de evaluación de la calidad.

El tratamiento de datos se llevará a cabo con ayuda del programa SPSS versión 16.0, que se utilizará también para analizarlos a través de la generación de tablas que resuman el recuento de datos y gráficos que sintetizen los porcentajes.

4. Marco Teórico

4.1. La enseñanza de lenguas extranjeras: enfoques metodológicos

La disciplina de enseñanza de lenguas extranjeras, como la entendemos en nuestros días, está enraizada en unas bases metodológicas que han ido gestándose a lo largo de la historia de forma progresiva y gradual. Las nociones actuales resultan de una amalgama de los diferentes métodos que surgieron en cada época como producto de sus corrientes contemporáneas, alcanzando el auge y decayendo en popularidad cierto tiempo después, dejando no obstante una huella unívoca de innovación y contribución a la disciplina.

Desde los comienzos de la historia de la enseñanza de lenguas, se verificó una búsqueda constante del método ideal que tuviese valor universal y contuviese la receta del éxito. Sin embargo, la constante sucesión y sustitución de métodos demostró que no existe una solución única que garantice el éxito en todos y cada uno de los contextos de enseñanza. Por esta razón, actualmente la atención se centra en desarrollar soluciones eclécticas e integradoras de la experiencia que aporte el conjunto de la tradición metodológica que se respondan a las necesidades de una realidad educativa particular.

Según la definición de Brown (2001:15), un *método* es un conjunto general de especificaciones para el aula destinadas a cumplir determinados objetivos lingüísticos. Estas directrices orientan los papeles del aprendiz y del profesor, los objetivos didácticos, estructuración del aprendizaje y el tipo de materiales utilizados en la clase de

lengua. No obstante, en la actualidad la disciplina de enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra en un momento de madurez histórica que permite la aplicación de estrategias y técnicas eclécticas que se adapten a cada contexto educativo y que se basen en principios de los varios métodos que han ido conformando gradualmente la evolución teórica de la disciplina. De esta forma, el rígido término *método* ha dado paso a otros que reflejan mejor en alcance de las prácticas actuales. Entre ellos, los más comunes son los términos *enfoque* (abordado al final de esta sección) y *metodología*. Respecto a este último, Brown lo define como el conjunto general de prácticas pedagógicas incluyendo las bases teóricas y de investigación a ellas asociadas y hace hincapié en la preferencia del término frente a *método* para describir la realidad actual:

The whole concept of separate methods is no longer a central issue in language teaching practice. Instead, we currently make ample reference to “methodology” as our superordinate umbrella term, reserving the term “method” for somewhat specific, identifiable clusters of theoretically compatible classroom techniques.

A continuación se presenta un breve recorrido histórico por el conjunto sucesivo de métodos de enseñanza de lenguas que determinaron las prácticas docentes desde su comienzo hasta nuestros días. Esta síntesis histórica nos permitirá comprender por qué actualmente el énfasis a la hora de fundamentar las prácticas docentes está en un enfoque amplio y flexible y ya no en un método específico.

El método clásico

Hasta comienzos del siglo XIX, la enseñanza de lenguas fue deudora del método clásico de enseñanza de latín y griego, que priorizaba la asimilación de reglas gramaticales, la memorización de listas de vocabulario y la traducción de textos. Este método reflejaba la finalidad perseguida en la enseñanza de las lenguas clásicas, priorizando la adquisición de la competencia escrita frente a la competencia oral. Aquello que se esperaba del aprendiz no era la habilidad de comunicarse eficazmente en la lengua meta, sino que alcanzase la erudición a través del estudio de textos literarios en dicha lengua. Cuando en Europa se comenzaron a enseñar otras lenguas extranjeras, como el francés, el inglés, el español y el alemán, el método clásico continuó siendo el modelo en que se basaban las prácticas docentes (Brown: *Ibidem*:18).

Método Gramática-Traducción

A partir del siglo XIX, el enfoque clásico de enseñanza de lenguas pasó a ser conocido como el método gramática-traducción. Algunas de sus características principales pueden resumirse del siguiente modo:

- ✓ El aprendiz se aproxima a la lengua extranjera a través del análisis detallado de reglas gramaticales y de su posterior aplicación en ejercicios de traducción.
- ✓ La comprensión y producción escrita son prioritarias, mientras que la comprensión auditiva y la producción oral son destrezas accesorias.
- ✓ La corrección gramatical es un imperativo; la pronunciación y el contenido son, en cambio, aspectos secundarios o prescindibles.
- ✓ Las clases se desarrollan en la lengua materna, reduciendo aún más las oportunidades de uso activo de la lengua meta.

El grado de exigencia de las tareas desarrolladas en la clase de lengua extranjera, donde el análisis de textos complejos era introducido en una fase temprana de aprendizaje y la habilidad de memorización era indispensable, contribuía a la desmotivación del aprendiz. Por otro lado, como señalan Richards y Rodgers (2001:7), el método gramática-traducción no tiene defensores, pues no existe ninguna base teórica proveniente de la lingüística, la psicología o la pedagogía que justifique la elección del método.

A pesar de las múltiples carencias del método gramática-traducción y de su baja popularidad entre los estudiantes de lenguas extranjeras, su influencia se extendió mucho más allá de su periodo de auge y hegemonía en el siglo XIX, resistiendo impávido frente a una sucesión de métodos que sí gozaban de fundamentación teórica¹.

Gouin y el movimiento reformista

A medida que la necesidad de dominar el uso oral de una lengua extranjera fue aumentando, las críticas al método gramática-traducción se fueron multiplicando y empezaron a surgir tímidamente tentativas individuales de reformar la enseñanza de

¹ Brown (*Ibidem*:19) señala entre las razones de esta persistencia inconsecuente su baja exigencia a nivel de especialización del profesor de lengua, así como la facilidad de creación y evaluación de materiales basados en las reglas gramaticales y la traducción.

lenguas extranjeras. A partir de mediados de XIX, varios autores propusieron nuevos enfoques que tuviesen en cuenta otros aspectos relacionados con la lengua que habían sido ignorados hasta el momento, como la atención al significado y al contexto y la observación del proceso de adquisición de la lengua materna para establecer analogías con la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tal vez uno de los autores más significativos de este periodo fue el francés Gouin, quien en su *series method* defendía una enseñanza directa (en la lengua meta) y conceptual (sin referencias metalingüísticas o explicaciones deductivas de reglas gramaticales). Su método consistía en la presentación de nueva información lingüística a través de series de oraciones que describían una secuencia de acciones relacionadas entre sí y el refuerzo del significado de dichas acciones con gestos y movimiento físico. Con este enfoque, basado en el uso del lenguaje en los niños, Gouin introducía ya algunas de las premisas en que se basaría el posterior método de respuesta física total.

Aunque muchas de las ideas introducidas por estos autores eran pioneras y fueron retomadas varias décadas después como elementos centrales del debate metodológico, no se encontraban creadas las circunstancias necesarias para que sus contribuciones alcanzasen un impacto mayor. De esta forma, el interés y la importancia histórica de estas teorías innovadoras para la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras fueron eclipsadas por autores y corrientes posteriores, que ya contaban con una estructura organizativa que les permitió la difusión de sus teorías.

A finales del siglo XIX, el liderazgo intelectual de un grupo de lingüistas europeos impulsó las ideas reformistas, dándoles credibilidad y aceptación (Richards y Rodgers 2001:9). Algunos de los cambios metodológicos defendidos por este grupo eran el énfasis en la oralidad frente a la anterior preponderancia de la lengua escrita; la aproximación inductiva a las reglas gramaticales y la importancia de una correcta pronunciación. Este movimiento reformista dio un nuevo rumbo al campo de la lingüística, y uno de sus logros fue la creación en 1886 de la Asociación Fonética Internacional.

El método directo

En la misma línea de Gouin, el método directo² se fundamentaba en principios naturalistas de adquisición infantil del lenguaje. Al equiparar los procesos de adquisición de la lengua materna y aprendizaje de una lengua extranjera, el énfasis se alejaba del análisis gramatical para centrarse en la práctica de la interacción oral espontánea. Entre las características principales del método directo, podemos destacar las siguientes:

- ✓ Se promueve la interacción oral intensiva con grupos pequeños.
- ✓ La transmisión de significados se apoya en la demostración, el uso de objetos e imágenes.
- ✓ La gramática se enseña de forma inductiva.
- ✓ La corrección fonética y gramatical se consideran prioritarias y se evitan los errores a toda costa.
- ✓ Las clases se desarrollan exclusivamente en la lengua meta, eliminando el uso de la traducción e ignorando la existencia de la lengua materna.

Entre los puntos débiles del método, están su distorsión de las similitudes entre los procesos de adquisición de la primera y la lengua extranjera, su incapacidad para responder a la realidad práctica del aula de lengua y su falta de sólida fundamentación teórica (Richards y Rodgers 2001:12). Efectivamente, el método funcionaba satisfactoriamente en academias privadas con profesores nativos y alumnos motivados, pero no se adaptaba fácilmente al contexto de la educación formal debido a las limitaciones de presupuesto y perfil del profesor de idiomas.

El éxito del que gozó a principios del siglo XX se disipó durante los años veinte, cuando empezó a ser reemplazado por versiones del método gramática-traducción que volvían a centrar la atención en el lenguaje escrito.

El método audio-lingual

Con claras similitudes con el método directo, el llamado método audio-lingual se impuso como resultado de un conjunto de circunstancias históricas y políticas y se benefició de los avances registrados en las ciencias de las que se auxiliaba.

² Se trata del método utilizado por el estadounidense Maximilian Berlitz, quien lo popularizó como 'método Berlitz'.

La Segunda Guerra Mundial y las necesidades políticas y estratégicas de Estados Unidos a mediados del siglo XX impulsaron un interés renovado en las lenguas extranjeras. El método audio-lingual fue la respuesta a estas necesidades y la reacción de cambio frente a los enfoques que priorizaban la lectura.

Las teorías psicológicas y lingüísticas vigentes en aquel momento aportaron las bases teóricas en las que el método se fundamentaba. De la psicología conductista se importó la creencia de que las lenguas (tanto la materna como las lenguas extranjeras) se adquieren a través de un proceso de formación de hábitos. Por su parte, la investigación lingüística estructuralista extrapolaba sus conclusiones a la descripción de los modelos de enseñanza de lenguas.

Entre las principales características de este método, podemos destacar las siguientes:

- ✓ Las destrezas orales son más importantes que las escritas, por lo que en el proceso de aprendizaje las primeras deben preceder a las segundas.
- ✓ Se enfatiza la memorización, los ejercicios mecánicos y la imitación y se introduce el uso de la tecnología en el aula.
- ✓ La gramática es adquirida mediante analogía inductiva, sin explicación de las reglas o mecanismos lingüísticos.
- ✓ Las clases se desarrollan casi exclusivamente en la lengua meta.
- ✓ Se fomenta la corrección y se evitan los errores a toda costa.

El impacto de este método en las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras fue notable durante los años cincuenta y sesenta y algunos de sus aspectos centrales pueden ser encontrados en las metodologías actuales. Sin embargo, la revolución chomskiana en lingüística hizo patentes las carencias de este método. Por un lado, probó ser insuficiente para explicar la complejidad del proceso de adquisición del lenguaje y por otro lado, fracasó en los resultados prácticos obtenidos de los aprendices que lo utilizaban, que comprobaron que no eran capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en la lengua extranjera a la comunicación real de forma efectiva.

La gramática generativa y el enfoque cognitivo

Una vez más, una corriente de cambio dejaba obsoleto el método anterior y ofrecía una alternativa en muchos puntos contraria. El enfoque cognitivo, que no llegó a concretarse en un método de enseñanza específico, percibía el aprendizaje de una lengua como un proceso mental activo y consciente y no como el mero resultado de la reacción del sujeto frente a los estímulos. De esta forma, aunque se mantenían algunos aspectos del método audio-lingual, volvió a incorporarse la atención a las reglas gramaticales y a la explicación deductiva, retomando algunas de las prácticas del método gramática-traducción. Por otro lado, abandonaba la repetición excesiva como técnica de aprendizaje y desmentía la creencia de que el error es perjudicial para el aprendizaje eficaz.

No obstante, a pesar del respaldo teórico del que gozaba este enfoque, su impacto fue menor que el del método que le precedía. Una de sus deficiencias era su fijación del cognitivismo en las explicaciones gramaticales, que al igual que el énfasis en la memorización del método audio-lingual, probó ser un esfuerzo excesivo e infructífero para el aprendiz. Sin embargo, en una época fecunda para la investigación en aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, las críticas de este enfoque a los métodos anteriores contribuyeron al impulso de las sucesivas innovaciones, que fueron añadiendo aspectos prioritarios hasta entonces desconsiderados.

Los profusos años 70

A partir de los años setenta del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras empezó a desvincularse de los campos de la psicología y la lingüística para constituirse como una disciplina plena e independiente. La intensidad de la actividad investigativa dio lugar a multitud de métodos pioneros e innovadores que se presentaban como definitivos y universales. Si bien ninguno de ellos obtuvo los resultados prometidos por sus creadores o sus defensores, por ser incompletos o revolucionarios en exceso, sus principios y las propias críticas de las que fueron objeto sirvieron para que la disciplina pudiese incorporar ciertos elementos esenciales a las prácticas docentes.

Nunan (1991:228) clasifica los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en tres corrientes principales: la tradición psicológica, en la que se enmarcan el método audio-lingual y el enfoque cognitivo; la tradición humanista, que engloba el método de aprendizaje comunitario de Charles A. Curran, la Sugestopedia de Lozanov y la Vía

Silente de Gattegno y, por último, la tradición de enseñanza de lenguas extranjeras, que incluye el método natural y el método respuesta física total. A continuación se analizan muy brevemente los últimos cinco métodos y sus principales aportaciones.

El aprendizaje comunitario de lenguas, la Sugestopedia y la Vía Silente tenían en común la importancia atribuida a los factores afectivos y emocionales para la obtención de resultados satisfactorios en la enseñanza de lenguas. Todos ellos partían de la premisa de que cualquier método, por muy bien fundamentado que esté en la investigación teórica, fracasa en sus objetivos si los alumnos no están motivados y no encaran el proceso de aprendizaje con la actitud y el interés adecuados. Otro de los puntos de encuentro de estos tres métodos era el énfasis en el aprendiz como elemento central del proceso de enseñanza, lo cual suponía una profunda transformación de los roles horizontales y verticales entre profesor y alumnos. Sin embargo, las técnicas pedagógicas propuestas por cada uno de ellos diferían considerablemente.

El *aprendizaje comunitario* consiste en una adaptación de la psicoterapia de grupo al aprendizaje de lenguas extranjeras. De esta forma, el profesor se convierte en un consejero lingüístico que ayuda a los alumnos a superar los obstáculos emocionales que impiden un aprendizaje eficaz. Los compañeros de clase son parte de una red social de apoyo que también contribuye positivamente a la creación de un ambiente de aprendizaje afectivamente idóneo. A pesar de las ventajas derivadas de esta relación de empatía entre los participantes en el proceso, este método presenta claras carencias que influyen en su aplicación práctica. Entre ellas, Brown (2001:26) destaca la falta de directrices claras por parte del profesor, que pueden dejar sin rumbo al aprendiz, el excesivo énfasis dado a las estrategias inductivas de aprendizaje y la dependencia en la capacidad de traducción del profesor para el éxito del aprendizaje.

Uno de los fundamentos centrales de la *Sugestopedia* era la explotación de la capacidad mental del ser humano para optimizar los resultados de aprendizaje. A través de estímulos visuales, la introducción de música y de técnicas de relajación se creía que los alumnos alcanzaban un estado mental que les permitía procesar cantidades de información mucho mayores que con los métodos convencionales. Este método fue objeto de duras críticas, principalmente por no cumplir con las expectativas esperadas. Sin embargo, logró atraer la atención de la enseñanza de lenguas hacia aspectos como los efectos beneficiosos de la relajación para el buen desempeño de los estudiantes.

El método conocido como *la Vía Silente*, al igual que el aprendizaje comunitario, otorga gran importancia al estado de ánimo del alumno y defiende la necesidad de desarrollar su autonomía en el proceso de aprendizaje (Nunan, 1991:238). No obstante, este método difiere considerablemente de los anteriores, pues aunque Gattegno, su creador, se autoproclama humanista, el componente cognitivo está más presente que el afectivo en las estrategias que promueve. El enfoque hacia el proceso de aprendizaje tiene un planteamiento de resolución de problemas a través del cual los alumnos deben colaborar entre sí mientras el profesor los estimula mediante medios silenciosos e indirectos (gestos, estímulos visuales, etc.). Una de sus puntos fuertes que pueden haber dejado una huella posterior es su incorporación de técnicas de aprendizaje por descubrimiento.

Por último, los métodos considerados por Nunan como integrantes de la tradición de enseñanza de lenguas extranjeras pretendieron aplicar los principios del proceso de adquisición del lenguaje al aula de lenguas extranjeras. Por un lado, en un intento de reproducir las diferentes fases de adquisición infantil de la lengua materna, *el método natural* de Stephen Krashen defendía la importancia de comenzar a aprender a través de la observación y comprensión pasiva de los mecanismos lingüísticos y solo en una fase posterior comenzar a utilizar la lengua activamente. Por su parte, el método conocido como *Respuesta Física Total*, de James Asher, ponía el énfasis en la asociación del lenguaje a la actividad motora.

También en estos dos últimos métodos descritos se destacaba el papel del factor afectivo para el éxito del aprendizaje. Ambos pretendían aplicar estrategias de aprendizaje que ayudasen a consolidar la autoconfianza del alumno y fomentasen un ambiente emocionalmente favorable al aprendizaje satisfactorio, reduciendo la ansiedad asociada a los contextos educativos.

El enfoque comunicativo

A pesar de su baja popularidad y su impacto efímero en las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras, los métodos anteriormente descritos fueron decisivos para preparar la llegada de un replanteamiento global de la disciplina que concluyó con la consolidación del enfoque comunicativo.

Durante los años 80, los *programas nocionales-funcionales* revolucionaron la forma de organizar los currículos de lenguas extranjeras, pues por primera vez el énfasis a la hora

de organizar y estructurar planes de estudio estaba en los aspectos pragmáticos y no en los lingüísticos. El componente nocional de los programas correspondía con los contextos y situaciones de usos de una lengua, mientras que la parte funcional se organizaba de acuerdo con las finalidades del hablante en cada uno de estos contextos. Con este énfasis en las necesidades comunicativas se iniciaba el camino que culminaría en la consolidación del enfoque comunicativo.

Por un lado, la evolución teórica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras permitió la acumulación progresiva de elementos considerados centrales al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, la búsqueda del método ideal y válido para todos los contextos de aprendizaje y todos los tipos de alumnado probó ser infructífera y por esta razón, los esfuerzos comenzaron a canalizarse en la creación de un enfoque ecléctico y amplio que permitiese aprovechar los sucesivos avances en la investigación y adaptarlos a cada situación. El resultado de estos esfuerzos se concretizó en el *enfoque comunicativo*, que de la misma forma que todos los métodos anteriores, innovaba en su incorporación de elementos hasta entonces desconsiderados, como la reproducción de la comunicación real en el aula a través de materiales auténticos.

El abandono del concepto de método y su sustitución por el término *enfoque* merece ser analizado por su impacto en las prácticas docentes. Volviendo a la definición de estos conceptos, según el *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, en su edición de 2010, un método es una forma de enseñar una lengua que está basada en principios y procedimientos sistemáticos. Por su parte, se entiende por *enfoque* la teoría, la filosofía y los principios subyacentes a un determinado conjunto de prácticas docentes. En este sentido, aplicar un determinado enfoque a las técnicas y estrategias en el aula de lenguas permite una mayor flexibilidad que la adhesión ciega a un método específico, ofreciendo mayores garantías de éxito cuando aplicado a cada contexto de enseñanza. Esta flexibilidad y abertura permiten adaptar muchos de los elementos distintivos de los métodos predecesores.

El aprendizaje comunicativo de lenguas recibe su nombre de una de sus características principales: su preocupación por integrar y equilibrar la adquisición de todos los elementos que conforman la competencia comunicativa de los aprendices. Otros rasgos que caracterizan este enfoque se resumen a continuación:

- ✓ Uno de los objetivos de las clases de idiomas es el uso funcional de la lengua en situaciones reales de comunicación
- ✓ Se promueve un equilibrio entre fluidez y corrección lingüística
- ✓ La autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje es prioritaria y el profesor tiene la función de optimizar este proceso pero no de forma autoritaria

A pesar de ser el enfoque de enseñanza de lenguas más extendido en la actualidad, Brown (2001:44) señala la importancia de la prudencia a la hora de aplicarlo en las prácticas docentes. Una de las precauciones que propone para no obstinarse en la validez absoluta de los principios subyacentes al aprendizaje comunicativo es evitar la introducción de dosis exageradas de autenticidad en clase, arriesgándose a excluir aspectos analíticos importantes. Además, hace hincapié en la heterogeneidad del concepto, pues al tratarse de un enfoque amplio, existen numerosas interpretaciones no necesariamente coincidentes entre sí.

4.2. Las TIC como herramienta de aprendizaje de lenguas extranjeras

Conceptos clave

Antes de centrarnos en las aplicaciones y la utilidad de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras, conviene definir algunos de los términos clave para encuadrar la disciplina de ELAO.

El término *Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador* (ELAO), traducción del término inglés *Computer Assisted Language Learning* (CALL), acuñado en los años ochenta, se refiere a la aplicación de medios informáticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre los términos asociados a la ELAO son también comunes las siglas *TELL* (*Technology Enhanced Language Learning*), aprendizaje de lenguas potenciado por ordenador, que hace referencia a un enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que utiliza una serie de medios tecnológicos y electrónicos (Dudeney y Hockly, 2008: 186). En el campo más amplio de la pedagogía, la ELAO se enmarca dentro de la *EAO* (*Enseñanza Asistida por Ordenador*), traducción del término inglés *CAL* (*Computer Assited Learning*), que el *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* define como el uso de los ordenadores en la enseñanza como un apoyo para la consecución de objetivos pedagógicos. Un equivalentes de este término es *CAI* (*Computer Assisted Instruction*).

TIC, Educación y Lenguas Extranjeras

La revolución tecnológica ha acompañado la evolución del campo de la pedagogía y ha contribuido, especialmente en las últimas décadas, a la transformación de los enfoques metodológicos en educación. Cada vez más, los gobiernos, las instituciones de enseñanza y los agentes educativos aúnan esfuerzos para incorporar los últimos avances de forma eficaz en los sistemas educativos, en los currículos y en la realidad del aula. Las iniciativas de investigación y las publicaciones sobre las aplicaciones pedagógicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) se multiplican a ritmo frenético.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el papel de las TIC es particularmente prioritario debido a las múltiples posibilidades comunicativas que ofrece. El proceso de incorporación de los medios tecnológicos en la disciplina recibió un impulso adicional debido a la coincidencia de su aparición con un momento histórico específico a nivel metodológico: la consolidación del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas. Especialmente a partir de la era Web 2.0, las posibilidades que ofrecen las TIC y, en concreto, los recursos de internet se han convertido en aliados indispensables para mejorar la competencia comunicativa de los aprendices de lengua. En la actualidad, el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas puede considerarse un imperativo para los responsables educativos por varias razones, que se señalan a continuación.

En primer lugar, el propio concepto de aprendizaje adopta matices nuevos y distintivos en la llamada sociedad del conocimiento, transformando de raíz las necesidades y objetivos de los aprendices. En este sentido, la globalización ha convertido a la competencia digital en una exigencia añadida en cualquier ámbito del saber. Para un país en vías de desarrollo como Cabo Verde y aún más teniendo en cuenta su condición insular, la adecuada implantación de las TIC en la educación es crucial para el proceso de desarrollo socioeconómico y humano. Las lenguas extranjeras ocupan un lugar central en este proceso.

Por otro lado, si se persigue un modelo comunicativo de aprendizaje de lenguas, la autenticidad y el desarrollo de la competencia comunicativa plena se encuentran entre los objetivos prioritarios. Así pues, si asumimos que la tecnología ya es parte inherente de la comunicación humana o están en proceso de consolidarse como tal, las prácticas docentes simplemente no pueden ignorar uno de los ámbitos reales de comunicación

que ya forman parte de la experiencia vital de los aprendices. Simultáneamente, existen cada vez más formas de auxiliarse de las TIC para alcanzar resultados de aprendizaje más satisfactorios. Por lo tanto, se trata de una relación bilateral y una contribución recíproca entre el desarrollo de la competencia digital y el aprendizaje comunicativo de lenguas extranjeras.

En cuanto a las ventajas de la ELAO para el aprendizaje de lenguas extranjeras, Chappelle y Jamieson (2008:7) mencionan sus beneficios exclusivos, es decir, aquellos que los diferencian cualitativamente de otros materiales convencionales.

El primer beneficio para el aprendiz de lenguas derivado del uso de las TIC es que la ELAO permite personalizar el ritmo de aprendizaje. Dependiendo del nivel de competencia del alumno, así como de sus necesidades concretas y su disponibilidad temporal, la cantidad y profundidad de las actividades que realice puede ser variable. Frente a la rigidez de materiales convencionales como el libro de texto, las TIC ofrecen mayor flexibilidad para diseñar soluciones personalizadas, no solo desarrolladas o indicadas por el profesor en su papel de orientador del aprendizaje, sino aplicadas por el aprendiz según su propio criterio. En este sentido, esta característica de la ELAO se adapta correctamente al contexto del aprendizaje comunicativo de lenguas, pues respeta la individualidad del alumno sin ofrecer soluciones comodín, fomentando su autonomía y su libertad para tomar decisiones referentes su ritmo y a sus prioridades o intereses particulares durante el proceso de aprendizaje.

La segunda ventaja de uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas es que ofrece un tipo de interacción individual singular, que lo distancia de los materiales convencionales por su carácter innovador. Un ordenador puede interactuar con un usuario cubriendo la práctica de cualquier destreza comunicativa, lo que supone una extensión del tipo de interacción que se da dentro del aula de lengua extranjera. Antes de la aparición de la ELAO, este tipo de interacción era difícil de replicar fuera del aula y las oportunidades de práctica de ciertas destrezas eran limitadas. Con la integración de las TIC, los aprendices empezaron a ampliar las posibilidades de interacción, con beneficios claros para el nivel de implicación y motivación en el aprendizaje. Una vez más, el grado de interacción y la profundidad de la misma dependen del propio aprendiz.

En tercer lugar, cabe señalar como un aspecto positivo de la ELAO su carácter dinámico e integrador. La gran cantidad de posibilidades interactivas facilitan la integración equilibrada de las diferentes destrezas en una misma actividad o en un mismo tipo de recurso y hacerlo de forma dinámica.

Por último, otro aspecto esencial de la ELAO es que facilita y promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos que les beneficiarán más allá de las clases de lengua extranjera. De esta forma, el usuario de ELAO está adquiriendo simultáneamente destrezas lingüísticas y comunicativas pero también está desarrollando su competencia digital y las habilidades a ella asociadas, por ejemplo, la capacidad de investigar, de seleccionar información o de manejar bases de datos.

La ELAO tiene también aspectos beneficiosos para la labor del profesor de lengua extranjera. Una de las ventajas más claras para los docentes es el amplio abanico de material en la lengua extranjera, sobre la lengua en sí y sobre la cultura a ella asociada, que tiene a su disposición. Este aspecto es esencial en países en vías de desarrollo como Cabo Verde que poseen un acceso muy limitado a material bibliográfico impreso por su condición de aislamiento geográfico y sus recursos económicos limitados.

Otro de los beneficios de la incorporación de las TIC para los profesores de lengua es la posibilidad de prestar atención personalizada a los alumnos, respondiendo a sus necesidades específicas. En este sentido, las investigaciones muestran que existe una relación positiva entre el uso de las TIC y el desempeño. Sin embargo, el aumento de este impacto positivo en los resultados de aprendizaje pasa por la consolidación del uso de las TIC en las prácticas docentes como resultado del acceso asiduo de los profesores a los recursos informáticos y su formación y desarrollo profesional continuos en este ámbito (Becta, 2004).

ELAO: Pasado, presente y futuro

Puede considerarse que el uso de la informática para enseñar lenguas extranjeras data de los años sesenta del siglo XX. Enmarcada dentro de las disciplinas multidisciplinares de Lingüística Aplicada y Enseñanza Asistida por Ordenador, la ELAO fue abriéndose paso y conquistando su espacio en la didáctica de lenguas extranjeras hasta consolidarse como disciplina plena. Dos décadas después, el uso de las TIC para la enseñanza de idiomas ya ocupaba un lugar destacado en el panorama mundial. Actualmente y, en gran

parte, gracias al impulso que supuso la expansión de Internet, la ELAO es considerada una aportación multidisciplinar esencial para la Didáctica de Lenguas Extranjeras. Sin embargo, su grado de desarrollo e integración curricular varía enormemente de un contexto a otro y está estrechamente ligada al nivel de desarrollo tecnológico y económico de la institución o la región en la que se utiliza. Para países en desarrollo como Cabo Verde, los obstáculos y desafíos que la ELAO enfrenta son de mayor calado que los que enfrenta el llamado mundo desarrollado.

Son varios los autores que han ofrecido un recorrido histórico desde los comienzos de la ELAO hasta la actualidad, con conclusiones y clasificaciones distintas aunque no necesariamente contradictorias. A continuación describimos la visión de Stephen Bax contrastándola en algunos puntos con la perspectiva de Warschauer (citado por Castrillo *et al*, 2008). A pesar de ofrecer análisis divergentes de la evolución de la ELAO, ambos autores asocian el desarrollo de la disciplina a las teorías de aprendizaje de lenguas vigentes durante este período, las cuales influenciaron los tipos de uso de las TIC de acuerdo con el tipo de metodología que promovía cada una de ellas.

En base a los criterios como la teoría de aprendizaje vigente, el software y los tipos de actividades existentes y el papel del profesor, Bax (2003: 20) distingue tres enfoques fundamentales en la historia de la ELAO: el restringido, el abierto y el integrado. Esta clasificación surge como reacción crítica a la anterior propuesta de Warschauer de establecimiento de tres fases fundamentales en los cuarenta años de historia de la ELAO. En términos generales, estos enfoques coinciden con una determinada fase de evolución histórica a nivel tecnológico y de enseñanza de lenguas, aunque no son etapas cerradas ni estáticas y es totalmente posible la coexistencia de enfoques en un mismo periodo. De esta forma, frente a la visión cronológica de Warschauer, Bax propone un análisis más subjetivo y atemporal que define la evolución de la ELAO desde una situación de mayor rigidez y menor protagonismo e integración de las TIC en las prácticas docentes a la situación considerada ideal, donde estas son un elemento más de la clase de idiomas y se utilizan acercándose más a los enfoques actuales de enseñanza. Esta perspectiva más amplia permite tener en cuenta el hecho de que en cada contexto de enseñanza de lenguas, la integración de las TIC puede encajar en la descripción de cualquiera de los tres enfoques propuestos.

Una de las características del *enfoque restringido*, como indica su nombre, por el uso de un conjunto limitado de tareas y actividades en la ELAO, tales como ejercicios de repetición y memorización. El papel del profesor era en esta fase el de monitorizar el aprendizaje y la interacción entre estudiantes era mínima. A grandes rasgos, este enfoque se corresponde, al menos cronológicamente, con lo que Warschauer denominó como fase behaviorista o estructuralista para describir la situación de la ELAO en sus comienzos (años sesenta y setenta), donde la influencia del método audio-lingual aún era significativa.

Por su parte, el llamado *enfoque abierto* describe unas prácticas de ELAO que reflejan una mayor interacción entre el alumno y el ordenador, así como entre los alumnos. El tipo de actividades es más variado y la respuesta del profesor frente al desempeño de los alumnos es más abierta y flexible, centrándose más en el desarrollo de destrezas lingüísticas y ya no tanto en la oposición correcto-incorrecto. Sin embargo, al igual que en el enfoque restringido, el uso de la tecnología informática en el aula de idiomas sigue considerándose como un recurso de aprendizaje adicional no integrado en los currículos y el espacio en el que se utilizan suele ser un laboratorio de idiomas fuera del aula en el que se desarrollan el resto de las clases. El enfoque abierto es una alternativa de Bax (*Idem*) a lo que Warschauer denominó enfoque comunicativo, correspondiente al periodo histórico en el que las teorías socio-cognitivas empezaron a consolidarse en las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras (años ochenta).

Por último, la llamada fase integradora que propone Warschauer para describir la década de 2000 es la más duramente criticada por Bax (2003: 18), que cuestiona la validez de la distinción entre etapa comunicativa e integradora:

If it is defined on the basis of approach to language and language teaching, then it is indistinguishable from mainstream CLT as it has developed; if it is defined on the basis of the use of computers in the syllabus or in classroom practice, then I suggest that there was no actual change at all.

Para este autor, el último enfoque es el *enfoque integrado*, caracterizado por el uso herramientas de Internet en la enseñanza de lenguas y la realización de actividades que fomentan la interacción social entre los participantes del proceso de aprendizaje. Además, en este enfoque la ELAO ya es parte integrante del aula de lenguas y su uso

pasa a estar regulado y normalizado en los planes de estudios de acuerdo con el contexto y las necesidades de los alumnos.

En cuanto al momento por el que pasa la ELAO en el presente, el enfoque abierto es el que más frecuentemente caracteriza el uso de las TIC en el aula de lenguas, en varios grados de acercamiento a los restantes enfoques, que pueden asimismo describir algunas realidades educativas en este ámbito.

Desafíos futuros para la ELAO

Para Bax (2005), el éxito futuro de la ELAO pasa por su implementación efectiva y su normalización. Para él, la normalización es “the stage when the technology becomes invisible, embedded in everyday practice”. En esta fase, la tecnología en el aula de lenguas pasa a ser invisible, deja de prestársele atención porque se da por supuesto que es parte integrante del aprendizaje. Aunque la ELAO claramente aún no ha llegado a este punto de desarrollo, esta es la situación ideal que debe servir como guía para seguir avanzando.

Por otro lado, para que la implantación efectiva conlleve garantías en cuanto a los beneficios pedagógicos, el camino a seguir exige, no solo esfuerzos institucionales para integrar las TIC en la enseñanza de lenguas, sino también un esfuerzo de investigación en áreas estratégicas, como el impacto de las TIC en las prácticas pedagógicas y el potencial de integración de las TIC en la enseñanza (Becta, 2004).

Por último, Castrillo *et al.* (2008:70) señalan la importancia del conocimiento de las herramientas utilizadas y de su alcance para el éxito de la ELAO: “la implantación efectiva de la ELAO requiere un conocimiento profundo de la tecnología, de sus limitaciones y de la manera de solventarlas”. Muchas de estas limitaciones no son exclusivas de la ELAO sino que son comunes a la aplicación de las TIC en la enseñanza.

Del mismo modo, es necesario tener en cuenta que en la actualidad conviven simultáneamente fases distintas del desarrollo de las TIC dependiendo de muchos factores como el área geográfica, el sector educativo en el que se aplica, el nivel de enseñanza, el tipo de institución, etc. La experiencia nos muestra que no existen soluciones o estrategias universales que se apliquen con éxito a toda esta diversidad de contextos, sino que cada situación requiere un análisis profundo de los obstáculos

concretos que impiden el avance del proceso de implementación para poder delinear estrategias eficientes y soluciones adaptadas al contexto específico. En este sentido, el concepto de tecnología apropiada, desarrollado más adelante en este trabajo, es una de las claves para el éxito futuro de la ELAO, especialmente en países en vías de desarrollo como Cabo Verde.

4.3. Aplicaciones de internet en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Como ha sido señalado anteriormente, una de las dimensiones más significativas de la ELAO es su vertiente en línea, que ha maximizado las posibilidades de interacción que ofrece la tecnología para la enseñanza de lenguas. Son³ (2008:34) menciona el potencial del aprendizaje de la lengua inglesa a través de la web, señalando los siguientes aspectos:

- Potencia el desarrollo de la autonomía del alumno y el aprendizaje personalizado.
- Ofrece al profesor una multitud de posibilidades de aplicación de los recursos de internet en el aula.
- Funciona como una gran biblioteca virtual de recursos valiosos para la didáctica (de inglés, en este caso).
- Puede motivar al alumno y fomentar experiencias culturalmente auténticas y altamente interactivas.

En este capítulo se ofrece una síntesis de las herramientas de internet que pueden ser aplicadas al aprendizaje de lenguas, incluyendo una descripción sucinta de sus características, algunas sugerencias de aplicación y un breve análisis de los beneficios que ofrecen, así como de los obstáculos que pueden surgir al utilizarlas en este contexto.

4.3.1. Las herramientas de internet y sus aplicaciones

Páginas web

Una de las dimensiones de la ELAO es el aprendizaje de la lengua a través de la Web, conocida en inglés como *Web-enhanced language learning* (WELL) o *Web-based language learning* (WBLL). Esta modalidad de aprendizaje en línea consiste en el aprendizaje de lenguas a través de los recursos, materiales, aplicaciones o herramientas

³ El autor se refiere al concepto *Web-based language learning*, introducido en el próximo apartado.

que ofrece la web (Son, 2008). De acuerdo con esta definición, el concepto engloba el uso de todos los tipos de herramientas de internet descritos más adelante en este trabajo.

Las posibles aplicaciones de páginas web para la enseñanza de lenguas son muy variadas y dependen de quién las usa (profesor o alumno), para qué (autoaprendizaje, preparación de clases, deberes, etc.) y cómo (como foco central de una clase o complemento, durante la clase o fuera de ella, etc.). Para utilizarlas en la enseñanza de lenguas eficazmente es necesario diseñar tareas bien definidas y con objetivos claros de lo que se pretende conseguir con su uso.

Los beneficios de un uso eficaz de páginas web para la enseñanza de idiomas provienen, por un lado, de algunas de las ventajas generales del uso de las TIC ya mencionadas en el capítulo dedicado a la ELAO. Entre ellas, destaca la gran variedad de material auténtico en la lengua extranjera al que tienen acceso los profesores y los alumnos. El abanico de posibilidades permite personalizar el proceso de aprendizaje, lo cual tiene un beneficio doble. Por un lado, potencia la individualidad del alumno permitiéndole, por ejemplo, dedicar sus esfuerzos a practicar la lengua en los ámbitos que más le interesan y, por el otro, aumenta su grado de motivación, lo que a su vez puede contribuir a la obtención de mejores resultados de aprendizaje.

Una de las ventajas de las páginas web frente a otras herramientas de internet es su bajo nivel de exigencia tecnológica, lo cual aumenta, por un lado, su facilidad de uso y, por el otro, reduce la posibilidad de que ocurran problemas durante su utilización (Dudeney y Hockly, 2008:27). Además, el uso de páginas web no presupone que el usuario tenga que estar conectado a internet mientras la usa, ni siquiera que deba estar utilizando un ordenador, pues los contenidos de las páginas pueden ser guardados o impresos y, por supuesto, adaptados de multitud de formas a otros tipos de actividades.

Las últimas dos ventajas señaladas son especialmente relevantes en el caso que nos ocupa, pues debido al relativamente bajo nivel de competencia digital de algunos docentes y alumnos y al hecho de que la conexión de internet suele ser lenta, el uso de recursos tecnológicamente poco exigentes puede ser más motivador y menos frustrante para sus usuarios que otras herramientas más complejas.

Por otro lado, las limitaciones derivadas del acceso limitado a internet que suelen tener los docentes y los estudiantes de lenguas extranjeras pueden minimizarse adoptando estrategias de reciclaje de contenidos web.

Las contribuciones que el uso de páginas o contenidos web puede tener para el desarrollo de destrezas comunicativas en el aprendiz de lengua son variadas pero requieren el desarrollo de competencias y habilidades específicas tanto en los docentes como en los estudiantes. La capacidad de buscar y seleccionar contenidos adecuados rápida y eficazmente es una de las más útiles para alumnos y profesores, aunque también es una de las más subestimadas (Dudeney y Hockly, 2008:27). Diseñar o realizar tareas en la Web sin poseer habilidades de búsqueda y selección de información puede ser no sólo frustrante y tedioso, sino también infructífero.

Para hacer búsquedas efectivas en la Web, pueden aplicarse tres tipos de estrategias formales: la delimitación de la búsqueda, que consiste en precisar más concretamente lo que se pretende encontrar, evitando la dispersión; selección del buscador, conociendo las varias opciones disponibles, incluyendo las más específicas y contraste de la información como forma de filtrar la calidad de los contenidos (Ruipérez *et al*, s.a.:68).

Dudeney y Hockney (2008:34) proponen los siguiente criterios estándar para evaluar la las páginas web según su utilidad y adecuación al aula de idiomas: rigor, en relación a los autores y a la veracidad de la información contenida; actualidad de la información y actualización de la página; contenido, desde el punto de vista de su interés para el alumno y la facilidad de navegación y funcionamiento, en el sentido de evitar, por ejemplo, páginas con enlaces rotos y de verificar si necesita aplicaciones especiales o requiere una conexión particularmente rápida.

Por último, Chapelle y Jamieson (2008:88) señalan que, debido a las habilidades adicionales que exige, la lectura en la Web es una destreza específica que los aprendices de lengua deben desarrollar. Designada por otros autores como *alfabetización multimodal*, Warshauer (2000:521) se refiere a esta dimensión estratégica del aprendizaje del inglés como lengua extranjera como lectura/investigación (*reading/research*). Para definir el término menciona el cambio que supone pasar de leer en un texto impreso a hacerlo frente a una pantalla:

This shift will necessitate different psycholinguistic processes related to decoding information from a screen instead of a page [...] and will change how educators teach skills like skimming, scanning and guessing words from context. It will force English language educators to think more about how texts combine with graphics, images and audiovisual contents to communicate a message.

Las herramientas comunicativas de internet

La aportación más revolucionaria de internet a la ELAO es la dimensión comunicativa de sus herramientas, que han transformado profundamente las características de los intercambios comunicativos cotidianos en las últimas décadas. El término inglés *Computer-Mediated Communication* (CMC) hace referencia este nuevo campo de la ELAO y puede definirse como el uso del ordenador para facilitar la comunicación entre dos o más personas⁴.

De acuerdo con el tipo de comunicación que posibilitan, estas herramientas pueden clasificarse en *síncronas*, cuando los participantes del acto comunicativo comparten información simultáneamente, y *asíncronas*, cuando la comunicación es emitida y recibida en momentos diferentes (Ruipérez, citado por Castrillo *et al.*:36).

En relación al potencial de las herramientas comunicativas de internet para el aprendizaje de lenguas extranjeras, Warschauer (1997:447) se centra en el potencial que ofrecen como factor socializador y de aprendizaje colaborativo:

The special features of online communication [...] provide an impressive array of new ways to link learners. When viewed in the context of sociocultural learning theory, which emphasizes the educational value of creating cross-cultural communities of practice and critical inquiry, these features make online learning a potentially useful tool for collaborative language learning.

Las herramientas comunicativas de internet descritas en este trabajo son el email, el chat, la videoconferencia y las herramientas englobadas bajo la etiqueta Web 2.0.

Email

El correo electrónico es una de las herramientas de comunicación más extendidas hoy en día y más sencilla de utilizar. En la enseñanza de lenguas extranjeras, el uso del email favorece la comunicación y el intercambio de documentos entre profesor y estudiantes y entre los propios estudiantes fuera del horario de clase. No obstante, su

⁴ Según el *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*.

potencial deriva principalmente de las posibilidades de comunicación real con hablantes nativos que ofrece, especialmente a través de iniciativas de tándem.

Al igual que ocurre con las páginas web, la facilidad de uso de esta herramienta y el hecho de que, en general, tanto profesores como alumnos están familiarizados con su uso, se convierte en una ventaja para su aplicación en la enseñanza-aprendizaje, pues no requiere habilidades técnicas específicas puede introducirse fácilmente. De todos modos, aunque no requiera un alto grado de conocimientos especializados, el uso efectivo del correo electrónico sí que presupone que el usuario posea ciertas destrezas técnicas y de comunicación.

En el lado técnico, el usuario debe ser capaz, no sólo de enviar y recibir mensajes, sino también de gestionar eficazmente la cuenta de email, anexar y abrir documentos anexos o evitar la recepción de correo no deseado. El profesor no debe presuponer que todos sus alumnos poseen estas habilidades, especialmente si se trata de alumnos con un grado de competencia digital bajo o con importantes limitaciones de acceso a las TIC.

Por otro lado, al igual que ocurre en cualquier otro contexto escrito de uso de la lengua, existen normas comunicativas que deben conocerse para utilizar el email adecuadamente. Estas habilidades comunicativas incluyen la selección adecuada del registro, esencial para cualquier tipo de correspondencia, y el conocimiento de las reglas de netiqueta para la comunicación online.

La *netiqueta* puede definirse como “un conjunto de normas de conducta que es aconsejable seguir si se forma parte de la comunidad de usuarios de internet” (Ruipérez *et al.*, s.a.:48). Algunas de las normas de netiqueta para el uso del correo electrónico hacen referencia a la brevedad y la claridad textual, al respeto y cortesía hacia los demás usuarios. Otro aspecto importante de la netiqueta en la comunicación por email tiene que ver con el envío de ficheros de tamaño moderado para facilitar la correcta transmisión.

En cuanto a los usos del email en la enseñanza-aprendizaje de lenguas Dudeney y Hockly (2008:64) distinguen tres tipos de aplicación: fuera del aula, dentro del aula y como parte de un proyecto tándem (*keypal project*). Fuera del aula el email puede mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes de varias formas, por ejemplo, para enviar redacciones u otras tareas y de correcciones, mantener el contacto durante

las vacaciones o esclarecer dudas antes o después de una clase. Dentro del aula, el email puede servir para llevar a cabo proyectos de recogida de información. Por último, los proyectos tándem permiten la comunicación intercultural y el intercambio lingüístico y pueden ser desarrollados tanto dentro como fuera del aula.

Para que un proyecto de este tipo tenga resultados satisfactorios, este debe ser cuidadosamente planificado por el docente, que debe tener en cuenta varias dimensiones implicadas en el intercambio. Entre ellas, es esencial delinear pautas claras de organización temporal del proyecto, así como definir qué lenguas serán utilizadas en los intercambios (la nativa, la extranjera o ambas) y si el tándem será individual, por parejas o en grupo. Otro aspecto que debe tenerse en cuenta son las prioridades pedagógicas (por ejemplo, cuán importante es la corrección lingüística) y el grado de implicación del profesor frente a la autonomía de los alumnos. Por último, tratándose de una oportunidad de interacción directa entre culturas diferentes, debe haber una sensibilización previa en el sentido de prevenir posibles malentendidos (Dudeney y Hockly, *idem*).

La diversificación de los dispositivos que permiten el acceso al email, así como a cualquier otra herramienta comunicativa de internet, abre nuevas posibilidades de aplicación a la enseñanza de lenguas. No obstante, como señalan Castrillo *et al.* (2008:37), el grado de integración de estos nuevos usos y modelos difiere enormemente de un país a otro. Así, mientras existen lugares en los que los dispositivos móviles pueden equipararse a los ordenadores en cuanto a sus funcionalidades, en otros sitios el grado de sofisticación es mucho menor.

En Cabo Verde, aunque ya existe la posibilidad de acceder al email a través del móvil, aún hay un largo camino por recorrer hasta que se convierta en un servicio accesible para la mayoría de la población. En este sentido, su aplicación a la enseñanza de idiomas está limitada a los modelos y usos más tradicionales.

Chat

El término chat se refiere a la comunicación síncrona entre usuarios de internet. Castillo *et al.* (2008:39) lo definen como “un debate textual síncrono en el que los participantes se conectan a una interfaz común y escriben mensajes de texto que son mostrados en dicha pantalla a todos los usuarios conectados”. Esta descripción corresponde al tipo de

chat que ofrecen los canales de chat de texto. No obstante, podemos entender el término en su sentido más amplio y en este caso podríamos distinguir entre *chat de texto* y *chat de voz*, por un lado, y entre *chat público* y *chat privado* (Dudeney y Hockly, 2008:72). Además, existen también diferentes tipos de *chats educativos* según sus características u objetivos pedagógicos.

El chat de voz se distingue del chat de texto en que la comunicación es oral en vez de escrita, asemejándose a una conversación telefónica pero por internet. Por otro lado, el chat público suele organizarse en salas grupales de chat en las que los participantes inicialmente pueden no conocerse, mientras que el chat privado, también conocido como mensajería instantánea (*instant messaging*) conecta usuarios individuales por internet (Dudeney y Hockly, *idem*). Generalmente el chat privado requiere la instalación de un programa o bien está integrado en los servicios de algunos servidores de correo electrónico y de redes sociales. Existen numerosos proveedores de aplicaciones mensajería instantánea gratuitos y la mayoría de ellos integran el chat de texto, de voz y de video llamada.

En cuanto a las ventajas del uso del chat para el aprendizaje de lenguas extranjeras, González (2003:61) hace hincapié en las características del chat que pueden ser explotadas para la didáctica de las lenguas. Entre ellas, podemos señalar la interacción real entre los participantes, el carácter inmediato de la comunicación, la eliminación de barreras geográficas, el aprendizaje colaborativo a través de la construcción de significados y el fomento de la autonomía del alumno. Las posibilidades de explotación del chat no se limitan a la comunicación síncrona, pues la grabación de las conversaciones permite su posterior análisis lingüístico o temático.

Las aplicaciones específicas del chat para la enseñanza de lenguas son muy variadas y, como resultado, existen varios tipos de chat educativo, tales como los chats para tareas colaborativas, los chats académicos o los chats de evaluación. González (*ibidem*: 57) señala que la elección de cada tipo de chat debe partir del análisis de varios factores implicados: “Teachers interested in using chat for educational purposes should know the characteristics of different chat tasks according to the objective, role of moderator, and structure of the interaction to be generated, in order to plan their activities accordingly”.

No obstante, el papel del profesor para garantizar un uso productivo del chat en el aula de idiomas es crucial y para desempeñarlo adecuadamente, este tiene que conocer muy bien el tipo de software que va a utilizar para definir una tarea clara de uso basada en objetivos didácticos específicos.

Videoconferencia

Al igual que el chat, la videoconferencia permite una interacción en tiempo real a través de internet, con la característica añadida de la incorporación de información audiovisual. Dudeney y Hockly (2008:186) definen la videoconferencia (*video conferencing*) de la siguiente forma: “a meeting between two people who are not physically present, via computers connected through the Internet, using technologies such as video cameras and audio tools, simultaneously”.

La principal ventaja de esta herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene que ver con su potencial para la práctica de la interacción oral, lo cual, por un lado, ofrece oportunidades de extensión de la práctica de las destrezas de comprensión auditiva y expresión e interacción oral fuera del horario del aula y, por otro, optimiza la enseñanza a distancia permitiendo el contacto más estrecho entre los participantes.⁵

No obstante, aunque estas son sus aplicaciones más destacadas, la videoconferencia ofrece también posibilidades de explotación en el aula, por ejemplo, a través de la organización de videoconferencias educativas o proyectos colaborativos (Castrillo *et al.*, 2008:42).

Uno de usos más exclusivos de esta herramienta de Internet frente a otras con características similares es un tipo de tándem por videoconferencia denominado *teletándem*⁶. Este contexto de uso de la videoconferencia integra elementos de la mensajería instantánea ofrecida por programas como *Windows Live Messenger*, *Skype* o *OoVoo* y conecta a hablantes nativos entre sí en intercambios lingüísticos colaborativos. La interfaz de estos programas permite no sólo la práctica de las destrezas

⁵ Greenberg (2004) ofrece una revisión de la literatura sobre la explotación didáctica de la videoconferencia en esta modalidad de enseñanza.

⁶ El término fue acuñado por Telles, J.A., Vassallo, M.L.: “Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT”, *The ESPecialist*, 27:2, (2006), pp 189-212.

comunicativas orales a través de la conversación en video, sino también la práctica de las destrezas escritas gracias a la posibilidad de usar el chat de texto en simultáneo.

Entre las ventajas del teletándem señaladas por Benedetti (2010), las siguientes extrapolarse a otros usos de la videoconferencia en la enseñanza de lenguas:

- La situación de comunicación se asemeja a un encuentro presencial y al contrario que en un chat de texto o de voz, incorpora el lenguaje no verbal.
- Promueve el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural gracias a la negociación recíproca de significados.
- En los programas de videoconferencia que lo incluyen, el chat de texto sirve como pizarra virtual y cumple una función similar a la de que cumple la pizarra física en la clase presencial
- Fomenta la práctica comunicativa auténtica con hablantes nativos que pueden estar distantes geográficamente

A pesar del potencial de esta herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras, la videoconferencia presenta una desventaja notable que puede dificultar su aplicación, que es su grado de exigencia tecnológica. Hoy en día, en general, los avances en los sistemas informáticos y en la calidad y velocidad de conexión a internet reducen el alcance de este obstáculo, que en un futuro cercano podrá ser tan fácil de utilizar como cualquier otra herramienta. No obstante, los medios disponibles en los contextos educativos no siempre acompañan la evolución del mercado tecnológico, especialmente cuando los centros tienen restricciones financieras importantes. Es el caso de Cabo Verde, donde los recursos limitados con los que cuentan las instituciones que ofrecen formación en lenguas extranjeras, así como el tipo de conexión a internet disponible en el país, dificultan enormemente la aplicación de este tipo de herramientas en la enseñanza.

La Web 2.0.

La aparición de lo que hoy se conoce como *Web 2.0* supuso un cambio muy significativo en la forma en que internet conecta a sus lectores e interactúa con ellos, transformando la red en un espacio mucho más creativo, participativo y colaborativo.

Las herramientas de la Web 2.0., también llamada Web Social, permitieron descentralizar, dinamizar y democratizar la producción de contenidos y fortalecieron los vínculos sociales entre los usuarios.

Para definir el concepto, recurrimos a uno de sus creadores, Tim O'Reilly (2009), que tras cinco años después de la celebración de la Web 2.0. Conference⁷, donde se popularizó el término, lo redefine: “Web 2.0 is all about harnessing collective intelligence. Collective intelligence applications depend on managing, understanding, and responding to massive amounts of user-generated data in real time”.

De hecho, la gestión de esta enorme cantidad de contenidos de usuario es uno de los desafíos que se plantean a la hora de aplicar la Web 2.0. a la enseñanza de lenguas extranjeras, pues, aunque existen herramientas que facilitan la organización y el filtro de contenidos, como los sistemas de etiquetado social o el *bookmarking* colaborativo⁸, para seleccionar contenidos también es necesario enfocarlas con sensibilidad crítica y, sobre todo, aplicarlas a la enseñanza o al aprendizaje con propósitos concretos y bien planificados.

Para los aprendices de lenguas extranjeras, el salto cualitativo que ha supuesto la Web Social para la ELAO deriva del nuevo papel que adoptan como productores de contenidos, dejando de ser meros consumidores. Una de las implicaciones es la multiplicación de contextos en los que se pueden practicar las destrezas comunicativas. Otra va al encuentro del momento histórico de desarrollo de los enfoques sobre didáctica de lenguas imperantes actualmente, al potenciar la autonomía del alumno como usuario de internet y respetar y fomentar su individualidad. Más adelante se exponen y analizan algunas aplicaciones concretas de las herramientas 2.0 para el aprendizaje de lenguas.

Su potencial para el enriquecimiento de la profesión del profesor de lenguas extranjeras es también extraordinario, ya que ofrece la posibilidad de construir un acervo inmenso de conocimiento compartido que puede tener un impacto visible en la calidad de las prácticas educativas siempre que el profesor sepa sacarles provecho adecuadamente.

⁷ Conocida actualmente como Web 2.0. Summit, sigue celebrándose anualmente.

⁸ *Bookmarking* se refiere a la práctica de guardar la dirección de una página web para revisitarla en el futuro. *Social bookmarking* es “the practice of saving bookmarks to a public Web site and *tagging* them with keywords” (EDUCAUSE, 2005)

Además, a largo plazo, la multiplicidad de recursos didácticos que ofrece la Web 2.0 pueden transformar el enfoque metodológico, tornándolo más ecléctico. Dudeney y Hockly (2008:152) lo explican así: “Not only will this shared approach enhance language teaching, it will also have an impact on continuous professional development. [...] In effect, Web 2.0 may well become the biggest training institution in the world.”

A pesar de todo lo expuesto anteriormente y de la relativa popularidad de la que goza en el medio educativo, la Web 2.0. ha sido muy debatida y también duramente criticada.

Carr (2005) advierte sobre los peligros de la veneración religiosa de la Web Social y cuestiona el impacto positivo que supuestamente tiene a nivel social y cultural.⁹ Frente a la idea de la Web 2.0 como plataforma participativa y las consecuencias democráticas que evoca, varios autores hacen hincapié en su naturaleza discriminadora. Las observaciones de Cabo Romaní y Pardo Kuklinski¹⁰ (2007:91) sobre “la frontera técnica que existe hacia la inteligencia colectiva en países en vías de desarrollo” son especialmente relevantes para analizar la situación existente en Cabo Verde, así como el tipo de impacto social que puede tener aquí la Web 2.0:

Sabido es que la Web 2.0 consume muchos más recursos de conectividad, ancho de banda y memoria de procesamiento en las computadoras que la red tradicional. Por tanto, la carencia de cualquiera de estos tres recursos restringe completamente el consumo de aplicaciones colaborativas y hace retroceder al usuario a formas de navegación lentas, ineficientes y con escasa interactividad, impidiéndoles integrar las múltiples comunidades en línea existentes o utilizar otros recursos de mayor valor.

Algunas de las ventajas y algunos de los problemas de la Web 2.0. son especialmente relevantes para la educación y, en particular para el aprendizaje de lenguas.

Teniendo en cuenta que las herramientas de uso más extendido en las prácticas docentes fomentan, sobre todo, la práctica de las competencias de comprensión y producción escrita y que una de sus ventajas principales es que fomenta la creación, podemos concluir que en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la integración de la

⁹ En este artículo, el autor analiza las debilidades de los conceptos que la Web 2.0 representa, tenidas como positivas: participación, colectivismo, comunidad virtual y amateurismo.

¹⁰ Otros puntos críticos de la Web 2.0 señalados en esta obra son el ruido y la indigencia informativa, el amateurismo como bandera, las falacias del periodismo colaborativo y las leyes del crecimiento y la adjunción preferencial. Esta última característica también desmiente el carácter democrático de la Web 2.0, ya que aunque cualquier usuario pueda crear contenidos, el funcionamiento de internet y de los nodos principales de atención le impiden dirigirse a audiencias de magnitud.

Web 2.0. tiene beneficios específicos para el desarrollo de la producción escrita en los aprendices. Vasquez y Wang (2012:423) resumen así el impacto de las herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz: “increase in students’ writing confidence, facilitation of students’ use of writing strategies, and enhancement of students’ overall writing skills”. Warschauer (2000:522) va más allá, señalando que el propio concepto de competencia escrita está transformándose en la era digital, dando lugar a la aptitud que él denomina *writing/authoring*¹¹.

Basándonos en el análisis de Wang y Vásquez (*Idem*), ofrecemos una síntesis de algunas de las ventajas e inconvenientes de uso de la Web 2.0 para el aprendizaje de lenguas extranjeras:

La integración de la Web 2.0 en el aprendizaje de lenguas extranjeras	
Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> -Favorece la creación de ambientes de aprendizaje informales, colaborativos y comunitarios (<i>community-based</i>) -Potencia la interacción y colaboración horizontal entre estudiantes -En general, la respuesta de los alumnos frente su uso es positiva, lo que puede contribuir a aumentar el grado de interés y motivación e incluso al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> -El consumo de contenidos creados por otros estudiantes de lengua extranjera expone al aprendiz a modelos de lengua incorrectos -El énfasis al producir contenidos suele priorizar la expresión de la individualidad mediante la construcción de significados, descuidando la corrección lingüística -La interacción entre estudiantes no siempre surge naturalmente, por lo que debe basarse en la orientación del profesor

A continuación se presentan las herramientas Web 2.0 más significativas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, propuestas de explotación, beneficios de su uso y posibles riesgos o dificultades asociados.

Blog

Un *blog* (diminutivo de *weblog*) es un tipo de página web actualizada periódicamente por su creador, organizada linear y cronológicamente de la entrada o post más reciente al más antiguo. Otra característica distintiva de los blogs es su facilidad de manejo, pues al no requerir conocimiento especializado, cualquier persona que sepa utilizar un procesador de textos es capaz de crear y mantener un blog. Por supuesto, cuanto mayor

¹¹ Esta nueva competencia incluye aspectos como la integración de diferentes tipos de materiales en presentaciones multimedia, la capacidad de escribir de forma eficaz en hipertexto, usando links internos y externos y el desarrollo de estrategias pragmáticas en ámbitos específicos de la comunicación virtual, como el email y las diferentes herramientas de comunicación síncrona.

sean los conocimientos del usuario sobre las herramientas de internet y las características de los blogs, más partido se le podrá sacar a las posibilidades que ofrece (Campbell, 2003).

Desde la expansión de los blogs a principios de la década de 2000 hasta la actualidad, se ha multiplicado la investigación sobre los usos didácticos de este tipo de herramienta, así como sus aplicaciones prácticas. Campbell (*Ibidem*) propone una tipología de blogs según su aplicación en la clase de inglés como lengua extranjera, que pueden extrapolarse para la enseñanza de cualquier otro idioma. El primer tipo es el blog creado y actualizado por el profesor (*tutor blog*), que puede servir varios propósitos didácticos simultáneamente. Entre ellos, el de ofrecer a los alumnos material de lectura adaptado al contexto de aprendizaje (vocabulario que se desea revisar, temas que interesen a los alumnos, etc.) o el de servir como repositorio de otros recursos de la Web recomendados por el profesor para ampliación de contenidos, solución de dudas, preparación de contenidos futuros, etc. Aunque el trabajo de producción y el esfuerzo creativo parten sobre todo del profesor, la posibilidad de los alumnos de comentar las entradas del blog ofrece oportunidades de interacción. El segundo tipo es el blog del alumno, especialmente útil para potenciar la práctica de la expresión escrita pero también como ejercicio de reflexión sobre lecturas propuestas. En este tipo de blog el aprendiz se convierte en creador de contenidos para un público real, lo que contribuye a definir el propósito del mensaje y a despertar en él un sentido de responsabilidad frente a su producción (Almeida Soares, 2008). Por último, el tercer tipo de blog es el blog de la clase, creado como resultado del esfuerzo conjunto y colaborativo de la clase. Algunas de sus aplicaciones son servir de espacio virtual de discusión compartido por el grupo de estudiantes y opcionalmente también el profesor y como medio de extensión del tiempo de clase (por ejemplo, para la ampliación de debates).

La integración de los blogs en las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras comparte las ventajas generales señaladas para el uso de herramientas Web 2.0. en entornos educativos, tales como las oportunidades de interacción y creación colaborativa que ofrece y su fomento de la autonomía del aprendiz¹².

¹² Para profundizar sobre el fomento de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras a través del uso de blogs, véase Bhattacharya, Atanu, Chauhan, Kiran: "Augmenting learner's autonomy through blogging", *ELT Journal*, Vol.64/4, (2010), Oxford University Press, pp. 376-384

Si bien en general la acogida de los alumnos de actividades que impliquen el uso de los blogs suelen ser positiva, también puede ocurrir que los estudiantes que no conocen el funcionamiento de esta herramienta perciban su uso con recelo e inseguridad, sobrevalorando las dificultades de manejo. En estos casos, la actividad puede no resultar en aumento de la motivación, por el contrario, puede generar un sentimiento de frustración. Por otro lado, a pesar de la facilidad de uso de los blogs y las claras ventajas que aporta al proceso de aprendizaje, también los profesores pueden reaccionar negativamente frente su uso por sentir que no poseen la competencia digital suficiente (Dudeney y Hockly, 2008:86).

Wiki

Una *wiki* es un tipo de página web que permite la edición colectiva de contenidos. Lund (2009) la define como “a net-based, hypertextual and collective authoring tool”. El ejemplo de wiki más renombrado es la enciclopedia colectiva *Wikipedia*, la cual suscita, por igual, críticas y alabanzas. Por un lado, como señalan Dudeney y Hockly (2008:94), concretiza varios aspectos del software social: “it is collaborative and grassroots, displays multiple authorship and is not owned by anyone”. No obstante, el impacto positivo de estas características es objeto de cuestionamiento y la Wikipedia se apunta como ejemplo de las consecuencias del *culto al amateurismo* propio de la Web 2.0. Para Carr (2005), lo que él llama “the slipshod quality of much of Wikipedia” contradice la venerada inteligencia colaborativa de las herramientas de la Web 2.0.

Las wikis son un buen ejemplo práctico de los conceptos *inteligencia colectiva*, *colaboración en masa* y *cerebro global*¹³ frecuentemente usados para referirse a la segunda generación de herramientas de internet. Villarroel (2007:3), a propósito del potencial de las wiki en la educación, señala que “se promociona como con ninguna otra herramienta el trabajo corporativo ya que en un mismo wiki pueden trabajar al mismo tiempo tantos alumnos y alumnas como queramos, todos ellos editando, publicando y preparando sus trabajos al mismo tiempo”. Por lo tanto, en el caso específico de

¹³ Términos mencionados por Ribas Fialho (2008) en su caracterización de la Web 2.0. El concepto de *inteligencia colectiva*, tomado de Surowiecki, describe el potencial intelectual de los grupos heterogéneos (con diversidad cognitiva), superior al de los individuos aislados. Los conceptos de *colaboración en masa* y *cerebro global*, presentados por Tapscot y Williams, hacen referencia a los nuevos modelos de producción basados en la comunidad, la colaboración y la auto-organización surgidos gracias a las recientes transformaciones tecnológicas, demográficas y a las nuevas habilidades colectivas para agrupar el conocimiento derivadas de dichas transformaciones.

aprendizaje de lenguas, las posibilidades de aplicación didáctica más relevantes son las relacionadas con las prácticas de escrita colaborativa.

Al igual que ocurre con los blogs, para editar una wiki no es necesario tener conocimientos especializados. Otros puntos en común con los blogs son su potencial para facilitar la interacción entre los participantes y su idoneidad para ser usada en proyectos colaborativos. No obstante, una de las características distintivas de la wiki frente al blog es su dinamismo, pues, a diferencia de los blogs, las wikis permiten la creación, modificación y eliminación permanente de contenidos a cualquier usuario que tenga acceso.

Podcast

Otra de las herramientas 2.0 que ha tenido una mayor repercusión en la manera de aprender una lengua es el *podcast*. Según la edición de 2011 del *Oxford Concise English Dictionary*, un podcast es “a multimedia digital file made available on the Internet for downloading to a computer, portable media player, etc”. Estos archivos, de extensión variable, pueden ser de audio o video y su publicación puede ser esporádica o periódica (Dudeney y Hockly, 2008:98).

En la enseñanza de lenguas los podcasts tienen dos aplicaciones básicas, cada uno de los cuales fomenta diferentes destrezas: el consumo de podcasts de audio o video y la producción por parte del alumno.

En el primer caso, el material para audición o visionado puede ser auténtico o específico para el aprendizaje de una lengua extranjera. Debido a la actual popularidad de este recurso para el autoaprendizaje y el aumento creciente de los materiales, los directorios de podcast y el sistema de sindicación de contenidos RSS son útiles para filtrar el tipo de podcast que se pretende (*Idem*). El uso más atractivo de los podcasts para consumo es su apoyo al autoaprendizaje, ya que, al ser archivos descargables y debido a su tamaño reducido, ofrecen una gran flexibilidad temporal y espacial. En este sentido, Viswanathan (en Thomas, 2009:226) señala que: “The merit of podcasting lies in the fact that one can listen at one’s own convenience, at any place, any time and at one’s own pace”.

La producción de podcasts por parte de los alumnos es la aplicación de este recurso que mejor refleja las posibilidades de la Web 2.0, por potenciar la creación cooperativa, si se

realiza como parte de proyectos de clase o de grupo. Además, al igual que ocurre con los blogs y las wikis, la creación de podcasts fomenta el desarrollo de estrategias autónomas de aprendizaje y otorga al aprendiz un mayor grado de poder participativo en el proceso de aprendizaje. Una posible desventaja de este segundo uso es que, si bien pueden obtenerse resultados más trascendentes que con el primero, también es cierto que exige mayores esfuerzos, tanto a nivel de planificación docente como a nivel de recursos tecnológicos necesarios.

Plataformas de intercambio de videos

El uso de vídeos como recurso educativo no es nuevo ni está ligado exclusivamente a la aparición de internet. No obstante, en las últimas décadas, la aparición de internet y del video digital ha redefinido el concepto de educación audiovisual, añadiéndole elementos y beneficios hasta entonces inexistentes.

A finales de los años noventa, Cabrero (citador por Bartolomé *et al.*, 2012: 24) indicaba las múltiples funciones del video en el ámbito educativo: “transmisor de información, instrumento de conocimiento, evaluador del aprendizaje, medio de formación del profesorado, herramienta de investigación psicodidáctica, instrumento de alfabetización icónica y medio para la formación de actitudes del alumno”. El video digital sigue ofreciendo todas estas posibilidades pedagógicas pero además, incluye otras nuevas, como la integración de otros elementos multimedia (textos, animación, etc.), la interacción (posibilidad de respuesta) y la bidireccionalidad. Bartolomé *et al.* (2007:32) analizan las coincidencias de lo que denominan la *Web audiovisual*¹⁴ y la Web Social, señalando que los protagonistas de la Web audiovisual son los sitios de hospedaje de video pues gracias al surgimiento de nuevos soportes digitales y al crecimiento del ancho de banda que permite el almacenaje de grandes cantidades de datos en internet, los videos han dejado de ser “formato de expresión *excepcional* -reservado a un número de personas limitado- a una herramienta cotidiana de comunicación entre personas”. En cuanto a las aplicaciones de este nuevo fenómeno audiovisual a la educación, los autores afirman que:

[...] la relación entre la Web social y participativa y el auge del contenido audiovisual en Internet son dos cuestiones íntimamente ligadas, y que en

¹⁴ Textualmente, “la Web audiovisual es la lógica evolución de la esencia ‘natural’ audiovisual del trabajo en red (definición válida en verano de 2007)”

conjunto ofrecen, en un marco educativo, muchas posibilidades para la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

YouTube, creado en 2005, es uno de los portales de alojamiento de videos más populares actualmente y también uno de los más explorados para su uso en la enseñanza de lenguas extranjeras. Terantino (2011) explora las diferentes formas de integrar la creación, el visionado y el intercambio de videos en YouTube al aprendizaje de lenguas extranjeras, de forma a lograr el doble propósito de responder a las necesidades educativas de los estudiantes¹⁵ y al mismo tiempo cumplir con las exigencias de enseñanza. El cuadro presentado a continuación sintetiza las características de los diferentes métodos mediante los cuales YouTube puede ser utilizado como herramienta de instrucción en lengua extranjera, según este autor:

YouTube como instrumento de instrucción de lenguas extranjeras		
Aplicación	Características	Utilidad/Beneficios
Fuente de contenido lingüístico y cultural	<ul style="list-style-type: none"> -La finalidad es informativa -Material en o sobre la lengua extranjera -Material sobre aspectos de la cultura de la lengua extranjera -Creados por individuos o instituciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Ilustrar un concepto o presentar un punto de vista alternativo -Estimular una actividad didáctica -Motivar al alumno
Creación de vídeos por parte de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> -Uso de la lengua extranjera en situaciones auténticas -Grabación y subida a YouTube 	<ul style="list-style-type: none"> -Usar una herramienta sencilla para crear y editar videos -Fomentar la creatividad y la libertad de expresión de los alumnos -Estimular la práctica oral de la lengua extranjera
Proyectos de lengua colaborativos	<ul style="list-style-type: none"> -Grupos de alumnos trabajan conjuntamente para crear sus propios videos como parte de un proyecto colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> -Favorecer la interacción con otros estudiantes, a través de la compartición de videos, la publicación de comentarios y el botón "me gusta"

Como hemos señalado acerca del uso de podcasts, las aplicaciones más revolucionarias de portales de alojamiento de videos como YouTube son también aquellas que poseen las características de participación y colaboración propias de la Web Social. No obstante, la ventaja del consumo de videos frente a su producción reside en su facilidad de integración curricular y el esfuerzo relativamente bajo de planificación e integración en el aula que exige al profesor.

¹⁵ El autor analiza las necesidades específicas de los estudiantes que son *nativos digitales*, refiriéndose a aquellos aprendices que han crecido rodeados por la tecnología digital. Los hábitos e intereses de esta generación difieren enormemente, por lo que el autor considera que los métodos educativos deben ser adaptados a las nuevas necesidades.

Los principales inconvenientes del uso de videos en las clases de lenguas mencionados por Terantino (*Ibidem*) son las cuestiones vinculadas a la privacidad y al control de la calidad de los contenidos creados por alumnos y los requisitos técnicos y de conexión a internet necesarios para un uso eficaz de este recurso. Con todo, se trata de obstáculos que pueden ser minimizados o incluso eliminados si se aplican los mecanismos necesarios¹⁶.

Redes Sociales

Las redes sociales digitales comparten muchas de las características de las redes sociales no virtuales, pues se basan en la interacción e intercambio con grupos de personas con intereses compartidos. Fernandes (2011) define las redes sociales online como “redes que propiciam a interacção entre vários utilizadores, tecnologicamente generalizadas e acessíveis, transcendendo a esfera relacional das organizações”.

Hung y Yuan (2010) reflexionan sobre las razones y los propósitos para integrar el uso de las redes sociales en la educación superior, defendiendo que la propia naturaleza social del proceso de aprendizaje y el grado de popularidad alcanzado por algunas redes sociales en la última década justifica los esfuerzos de los docentes para adaptarlas a sus objetivos pedagógicos. Más concretamente, este estudio analiza el alcance del impacto del uso de las redes sociales como complemento a las clases presenciales en la construcción del sentido de comunidad entre los alumnos. En este sentido, los autores afirman que la interacción del alumnado a través de las redes sociales más allá del espacio del aula promueve nuevas oportunidades de aprendizaje y aumenta su grado de participación en los intercambios presenciales. Señalan, asimismo, que los beneficios de uso de las redes sociales están ligados a ciertas características de estos medios: “the students’ positive learning experiences with the use of social network were highly related to the information-sharing feature and the interactional function of technology”. Haro (2010) menciona también la naturaleza social del aprendizaje y señala como una de las características únicas de las redes sociales su capacidad para “unir lo estrictamente docente con lo más informal de las puras relaciones sociales”.

¹⁶ En el caso de la preocupación por la privacidad o la seguridad de los alumnos autores de videos subidos a YouTube, es posible seleccionar las configuraciones de privacidad para restringir el acceso. Por otro lado, si existen problemas de conectividad o se quiere evitar el riesgo de que estos ocurran, existen varios programas que permiten descargar los videos al ordenador.

Por último, en cuanto a la integración de las redes sociales en la enseñanza de lenguas extranjeras, una posible aplicación es el uso de redes sociales específicamente creadas con el fin de conectar aprendices de lengua con otros aprendices o con hablantes nativos¹⁷, ofreciendo acceso a material de estudio autónomo y oportunidades de comunicación síncrona y asíncrona entre los participantes (Warschauer y Liaw, 2011:114).

Plataformas de enseñanza virtual

También denominadas plataformas de *teleformación*, las *plataformas de enseñanza virtual* son sistemas integradores de herramientas de formación y comunicación online. El *Longman Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics* define así el término en inglés *learning management system* (LMS), refiriendo los términos equivalentes *course management system* y *virtual learning environment*:

Software that facilitates learner-instructor and learner-learner communication through such features as chat rooms and discussion boards, permits the tracking of user behavior, and allows both instructors and students to monitor their progress. Blackboard, WebCT and Moodle are among the better known LMSs.

Sánchez (2009:218) menciona los tres usos principales de este tipo de sistemas en educación: como vehículo de actividades eLearning en cursos de enseñanza a distancia, como apoyo de asignaturas presenciales, en lo que define como *blended learning*¹⁸ y como forma de impartir parte de los contenidos en modalidades semipresenciales de enseñanza. Ros (2008) se centra en el análisis de *Moodle*¹⁹ para la enseñanza y la organización escolar, destacando entre las ventajas de uso las siguientes:

- Permite simultáneamente subir diferentes tipos de contenidos educativos, optimizar la comunicación entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos y gestionar la evaluación de tareas de aprendizaje

¹⁷ Algunos ejemplos de redes sociales para el aprendizaje de lenguas son *Livemocha*, *Lang-8*, *Mixi* and *Praxis Language* (Warschauer & Liaw, 2011:114)

¹⁸ Según el *Longman Dictionary of Language teaching and Applied Linguistics*, se entiende por *blended learning*: “the provision of learning opportunities through a combination of several different forms of learning, typically through a combination of technology-based resources and conventional teacher or book-based learning”.

¹⁹ Creado en 2002 por Martin Dougiamas, el nombre proviene del acrónimo de *Modular Object oriented Dynamic Learning Enviromennt*.

- Fomenta el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo
- Permite el trabajo en red interno y externo (con otras instituciones)
- Es una herramienta gratuita de software libre

Al igual que las demás herramientas de internet anteriormente descritas, las plataformas de enseñanza virtual también guardan un potencial específico para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Bird (2010) indaga en las posibilidades que la plataforma moodle para este fin. Las ideas de explotación que propone se basan en cuatro ejes: interacción con el contenido web, desarrollo de la expresión escrita, gestión del contenido multimedia y herramienta de organización. En relación al primer punto, el autor propone desencadenar un hilo de intercambio escrito en los foros de la plataforma a partir de un enlace web propuesto. Dependiendo del nivel de los alumnos, esta aplicación puede servir tanto para practicar la fluidez escrita, como para concentrarse en la corrección lingüística. En segundo lugar, otra forma de potenciar el desarrollo de la escritura creativa de forma individual es integrando una wiki desarrollada por el alumno a la cual el profesor tenga acceso y pueda ir acompañando la tarea con comentarios y correcciones. En cuanto al contenido multimedia, Bird subraya el potencial de moodle para integrar vídeos (propuestos por el profesor o, aún mejor, creados por los alumnos) fácilmente en la plataforma. Por último, el autor señala que para sacarle el máximo provecho a esta plataforma, esta puede ser usada como espacio de organización que permite al profesor no sólo ofrecer material complementario a sus alumnos, sino también gestionar y evaluar sus procesos de aprendizaje.

Fuentes de referencia electrónicas

La expansión de internet tuvo un impacto valioso en la lexicografía. Por un lado, aparecieron nuevas herramientas de almacenamiento y procesamiento de datos lingüísticos, que a su vez prepararon el terreno para un perfeccionamiento de las técnicas de elaboración de diccionarios. En la enseñanza de lenguas, estos avances tecnológicos se hicieron notar en la mejora de la calidad de las obras de referencia y el aumento de las opciones que ofrecen. Desde su aparición, la popularización de los diccionarios online gratuitos ha ido en aumento, gracias a las posibilidades añadidas que ofrecen frente a los diccionarios tradicionales, tales como la incorporación de audio, la rapidez de sus sistemas de búsqueda, frente a los alfabéticos o la inclusión de hipervínculos que facilitan la navegación y el paso de una consulta a la siguiente.

Además de los diccionarios, otras herramientas lexicográficas como los tesauros y los corpus han diversificado sus aplicaciones. El impacto de estos avances en la enseñanza de lenguas extranjeras tal vez no es tan visible desde la perspectiva del aprendiz como el de las demás herramientas de internet descritas anteriormente. No obstante, los beneficios que aportan, que por sutiles no son menos reales, pueden traducirse también en múltiples aplicaciones a las prácticas docentes.

A este respecto, Dudeney y Hockly (2008: pp.103-129) sugieren posibles usos de estas herramientas para la enseñanza del inglés. En cuanto al diccionario (electrónico u online), apuntan que se trata de un potente recurso tanto para el trabajo autónomo del alumno como para el uso en el aula. En caso de tener disponibles en clase un proyector o una pizarra digital interactiva, la práctica directa con el diccionario puede promover en los alumnos estrategias de uso adecuado, lo cual suele ser un aspecto deficitario entre los alumnos que impide un mayor aprovechamiento de este recurso. Por otro lado, los autores hacen hincapié en el potencial de los tesauros, corpus y programas de concordancias para trabajar con grupos de alumnos de nivel avanzado o para optimizar la labor del profesor al elaborar materiales para clase o para exámenes. Algunas de las sugerencias de uso con alumnos de niveles intermedio alto y avanzado son la preparación de proyectos de escritura, las actividades de ampliación y precisión léxica o de colocaciones. No obstante, un inconveniente que puede presentar el uso de obras de referencia y bases de datos con material lingüístico tan abundante con alumnos es el ruido, pues la variedad puede resultarles abrumadora e incluso distraerles de las finalidades didácticas de la clase.

4.4. La ELAO en Cabo Verde

El presente capítulo se propone ampliar el marco teórico ofrecido en los tres capítulos anteriores aplicándolo al contexto objeto de la investigación. En muchos aspectos, las tendencias internacionales en metodología de lenguas extranjeras y la ELAO, en general, y los usos de Internet en la enseñanza de lenguas, en particular, no se han reflejado en Cabo Verde con la misma intensidad con la que lo han hecho en otros países con mayor desarrollo económico, tecnológico y educativo, y en algunos casos, no lo han hecho en absoluto. En general, podemos afirmar que Cabo Verde, por su aislamiento geográfico y su situación económica, ha acompañado la evolución en estos campos con mucho atraso y con dificultades muy significativas. No obstante, el hecho de que las tendencias en

Cabo Verde no sean más que un pálido eco de los avances internacionales en materia de ELAO no significa que su evolución en las últimas décadas no haya sido tan significativa o aún más que la de otros países con más recursos económicos. De hecho, desde la independencia del país en 1975, los progresos han ido gradualmente en aumento a todos los niveles. A continuación se presenta un breve panorama de la situación actual en los diferentes ámbitos que son determinantes para comprender las prácticas de enseñanza superior de lenguas en Cabo Verde: el papel de las TIC, la enseñanza superior y la enseñanza de lenguas.

4.4.1. El papel de las TIC en países en vías de desarrollo

Cabo Verde es uno de los países africanos con mayor desarrollo humano según la organización de las Naciones Unidas. Su ascensión a la categoría de país de desarrollo medio en 2008 fue resultado de su trayectoria de estabilidad política y económica desde el nacimiento de la nación en 1975. No obstante, los desafíos a los que el país se enfrenta siguen siendo de enorme calado y el ritmo de su proceso de desarrollo depende, en gran medida, del éxito de las soluciones y estrategias aplicadas para resolverlos. Uno de los imperativos para el éxito de este proceso es la integración y explotación de las TIC en áreas estratégicas, respondiendo a las necesidades específicas. En este sentido, el programa de gobierno de 2011 expresa una visión estratégica del país para el período 2011-2016 en la que las nuevas tecnologías ocupan un lugar destacado. Como señala el documento conjunto de la Unesco y el Ministerio de Asuntos Exteriores de Cabo Verde (2011: 16), el país pretende convertirse en un centro internacional de servicios y para aumentar su grado de competitividad global es necesario implementar *clusters* de desarrollo nacional en áreas prioritarias como el turismo, las TIC, las energías renovables, la cultura y la industria creativa. De esta forma, se estimulará el crecimiento económico y se reducirá la pobreza a nivel nacional, regional y local.

En un país insular africano de pequeñas dimensiones sin apenas recursos naturales y con un largo camino a recorrer para resolver los problemas financieros y sociales a los que se enfrenta, la optimización de los recursos humanos y tecnológicos es imprescindible para la dinamización económica y el desarrollo humano. En este contexto, el papel de las TIC es fundamental a varios niveles, incluyendo su integración eficaz en el sistema educativo.

En Cabo Verde el grado de integración de las TIC está estrechamente ligado a factores socioeconómicos, por lo que es de especial relevancia esclarecer el significado antagónico de los conceptos *inclusión digital* y *brecha digital*.

El término *brecha digital* (en inglés, *digital gap*) hace referencia al impacto social desigual del desarrollo tecnológico y puede definirse como el “acceso diferenciado que tienen las personas a las TIC, a su habilidad para utilizarlas, al empleo que les dan, y al impacto de su uso en el bienestar personal, familiar y comunitario” (Robinson, 2005:2). Otro término equivalente es *divisoria digital* (en inglés, *digital divide*²⁰). Por su parte, la *inclusión digital* es la respuesta a la brecha digital y el proceso para reducirla. El término se acuñó durante la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información celebrada en Ginebra en 2003 y puede definirse como “una forma de inserción social imprescindible para el crecimiento comunitario, que surge como superación de la dimensión netamente cuantitativa y tecnológica del concepto de brecha digital” (Agustín y Clavero, 2009:149).

Para describir la situación de países como Cabo Verde en materia de recursos tecnológicos, surgió en los años sesenta el término *tecnología apropiada* como reacción a los intentos infructíferos de aplicación de soluciones tecnológicas propias de países occidentales a las realidades de los países en vías de desarrollo. En palabras de Crespo (208:220), “se difundió rápidamente la idea de que los modelos tecnológicos que funcionan en los países de altos ingresos no son, en la mayoría de los casos, exitosos en los países en vías de desarrollo”. Así, el concepto de tecnología apropiada, al que también se le ha denominado *tecnología intermedia* hace referencia a soluciones tecnológicas que favorecen el desarrollo humano de acuerdo con las necesidades específicas de la sociedad en la que se aplican. Akubue (2000) señala que se trata de un enfoque destinado a resolver los problemas de desarrollo de una determinada comunidad y define el concepto *appropriate technology* como “an approach to development that not only emphasizes job creation and optimum use of existing skills and resources, it also builds on the skills and resources to raise the productive capacity of a community”. Además, enfatiza su carácter flexible y adaptativo, pues al ser

²⁰ A propósito de este concepto, Warschauer (2010:524) afirma que las posibilidades que ofrece la comunicación a través de internet solo están disponibles a una minoría de la población mundial. Añade que esta divisoria digital ha surgido debido al aumento de la importancia de las telecomunicaciones, que divide a nivel nacional e internacional a aquellos que tienen acceso a la información y a los que no.

aplicable en un contexto determinado, la tecnología apropiada tendrá necesariamente que reinventarse para acompañar las transformaciones históricas que alteren las características de dicho contexto.

Entre los requisitos que debe cumplir un modelo tecnológico para ser considerado apropiado señalados por Crespo (2008: 221), resumimos aquellos que se adaptan mejor al contexto de la EAO y más concretamente a la ELAO:

- ✓ Debe ser sostenible en el contexto socioeconómico en el que se aplica
- ✓ Las capacidades de los beneficiarios o usuarios finales de la tecnología deben ser tenidas en cuenta
- ✓ Ha de provocar o promocionar un impacto visible en el desarrollo de la comunidad, respondiendo a una necesidad prioritaria concreta

Esta visión tiene en cuenta los problemas y obstáculos específicos que los países en vías de desarrollo enfrentan para implementar las TIC de forma eficiente. El siguiente cuadro sintetiza la clasificación de Crespo (2000: 222):

Barreras social-demográficas	Barreras económicas	Barreras político-estratégicas	Barreras tecnológicas	Barreras culturales
<ul style="list-style-type: none"> • Baja densidad poblacional en zonas muy amplias • Existencia de zonas aisladas o remotas • Brecha social entre núcleos urbanos y rurales 	<ul style="list-style-type: none"> • Usuarios potenciales con bajos ingresos generalizados • Mala gestión de las empresas de telecomunicaciones • Oportunidades poco atractivas para la inversión empresarial 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de legislación y políticas claras en el ámbito de las telecomunicaciones • Falta de instituciones independientes reguladoras en el sector de las TIC • Inestabilidad política por conflictos armados • Convenios institucionales débiles 	<ul style="list-style-type: none"> • Baja calidad y fiabilidad de los medios tecnológicos • Redes de comunicaciones obsoletas o desactualizadas • Vulnerabilidad ante desastres naturales • Poca fuerza laboral especialista en TIC • Baja competencia digital de la población en general • Necesidad inabordable de recursos energéticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Colectivos marginados en el uso de las TIC • Tradiciones incompatibles con el uso de algunas tecnologías en particular • Desconfianza cultural frente a las TIC • Introducción de cambios que rompan las estructuras culturales tradicionales

4.4.2. Las TIC en Cabo Verde

Analizando la situación en Cabo Verde según el modelo presentado, las áreas más críticas que obstaculizan el desarrollo y extensión de aplicaciones de las TIC son las barreras social-demográficas y económicas. El aspecto cultural y político-estratégico

son los de menor trascendencia, mientras que los problemas derivados de barreras tecnológicas existen aunque son limitados. Según el último programa estratégico presentado por el gobierno de Cabo Verde (NOSI, 2005) el estado actual de las TIC se caracteriza por “a elevada mobilização das entidades responsáveis e da sociedade em geral e também pelas limitadas capacidades financeiras e, conseqüentemente, de implementação sustentável”.

El aspecto social-demográfico es un obstáculo evidente en Cabo Verde debido a la condición insular del país y a las desigualdades sociales entre los núcleos urbanos y rurales, estos últimos frecuentemente en situación de aislamiento geográfico. No obstante, la desigualdad de acceso de la población a las TIC está motivada especialmente por factores económicos, que están intrínsecamente vinculados a los factores social-demográficos, de forma que la ruralidad y el aislamiento empeoran aún más las barreras económicas que impiden el acceso a las TIC.

La calidad del tejido empresarial a nivel de gestión no representa un obstáculo al desarrollo de las TIC, por el contrario, la empresa CVTelecom, con monopolio en el sector de las telecomunicaciones en el país, está reconocida internacionalmente como una operadora competitiva y fue seleccionada consecutivamente como finalista a la categoría Mejor Operadora en Mercados Emergentes por la World Communication Awards en 2011 y en 2012. Sin embargo, el régimen de monopolio que le confiere la ley restringe la competencia, limitando las oportunidades de inversión, como señala el documento anteriormente citado (NOSI, 2005:162):

O regime de exploração de serviços de Internet, sob o termo genérico de serviços de valor acrescentado (regulamentado pelo Decreto-Lei nº70/95, de 20 de Novembro), não é estimulante para o investimento privado e para a constituição de um mercado concorrencial, promotor da inovação e de preços reduzidos.

No obstante, la reducción de precios de los servicios por la compañía ha sido una constante desde su creación hasta la actualidad. Si la tendencia continúa, es posible que contribuya al proceso de inclusión digital y a la reducción de las desigualdades de acceso a las TIC en el futuro. Por el momento, el bajo poder adquisitivo de la gran mayoría de usuarios potenciales sigue siendo el principal factor de exclusión.

El ámbito político-estratégico puede considerarse un factor facilitador del desarrollo de las TIC y no como una barrera. El marco jurídico e institucional para las TIC Cabo

Verde está definido desde los años noventa, cuando su uso empezó a ser significativo en el archipiélago. A partir de entonces y hasta la actualidad, el papel de las TIC como factor de desarrollo económico y social ha ido ganando protagonismo y se ha verificado una clara voluntad política para apostar en las TIC de forma estratégica y de acuerdo con las necesidades concretas del país. En este sentido, las recomendaciones de la PNUD (2004) en su informe nacional sobre desarrollo humano dieron sus frutos poco después, con la publicación del PESI (NOSI, 2005) que define las estrategias gubernamentales en materia de TIC y establece los objetivos y prioridades que deben orientar las acciones futuras. Entre los nueve pilares de intervención que promueve el PESI encontramos referencias directas a los ámbitos en análisis, que podemos considerar respuestas estratégicas a los problemas específicos de Cabo Verde en algunos de los ámbitos propuestos por Crespo. Destacan las propuestas para superar las barreras socio-económicas y así, tres de los pilares de intervención en los que se fundamenta este programa estratégico son: accesibilidad para todos, nuevas oportunidades económicas e incremento de la calidad de vida.

En cuanto a las barreras tecnológicas, aunque la situación está lejos de ser ideal, especialmente si pensamos en el contexto de la educación y la escasez de medios tecnológicos a disposición de docentes y alumnos, las infraestructuras de telecomunicaciones existentes actualmente en Cabo Verde son suficientemente sólidas para no trabar los avances futuros. De hecho, en los últimos años la inversión en infraestructuras tecnológicas ha sido una prioridad en el país y los resultados son ya visibles. En su informe sobre el estado de las TIC en Cabo Verde, el NOSI (2005:) destaca el papel fundamental de las TIC para la dinámica de crecimiento del mercado caboverdiano y evalúa las capacidades de las actuales infraestructuras para permitir avances futuros:

Com os investimentos feitos nos últimos anos, o estado actual das infra-estruturas de telecomunicações em Cabo Verde permite o desenvolvimento das NTIC e a produção de conteúdos virados para a modernização da administração do Estado, do desenvolvimento empresarial e da economia de uma forma global.

Por último, como ha sido señalado inicialmente, el factor cultural no supone una barrera al desarrollo tecnológico, pues no se verifica ninguna de las situaciones mencionadas por Crespo.

4.4.3. Enseñanza Superior, Enseñanza de Lenguas y las TIC: breve reseña histórica y situación actual

Enseñanza superior

Tras la independencia del país en 1975 se impuso en Cabo Verde como un imperativo al proceso de desarrollo socioeconómico la necesidad de crear mecanismos que permitiesen la capacitación de recursos humanos desde dentro, reduciendo la dependencia externa (Mendonça, 2006). A partir de esta fecha empezaron a gestarse iniciativas formativas que posteriormente serían reconocidos oficialmente como cursos superiores. Estos primeros pasos surgieron como respuesta a las necesidades coyunturales, pues era urgente aumentar el número de cuadros cualificados en aquellas áreas prioritarias para promover el crecimiento económico. En este sentido, uno de los problemas más pujantes era la falta de articulación entre los escasos recursos humanos cualificados, cuya formación era realizada íntegramente en el extranjero, y las necesidades reales del país. Así, esta fase embrionaria de surgimiento de la enseñanza superior en el país se caracterizó, entre otras cosas, por su preocupación por adaptarse a la realidad local. Por otro lado, en el contexto histórico de afirmación de la identidad y la unidad nacional de aquellos primeros años de Cabo Verde como nación legítima, los esfuerzos para dotar al país de instrumentos de promoción educativa y social formaban parte de una voluntad más amplia, que era la de alcanzar la autosuficiencia como nación.

El primer centro de enseñanza superior de Cabo Verde fue el ISE (Instituto Superior de Educación), institucionalizado en 1992 tras más de una década de evolución y consolidación como centro de formación de profesores de enseñanza secundaria desde su creación en 1979 por el Ministerio de Educación. En este mismo año fue creado el ISCEE (Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais), la primera institución superior privada del país, que inició su oferta formativa en este mismo año en las áreas de Administración de Empresas, Marketing y Contabilidad. Por último, en 1996 fue creado el ISECMAR (Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar), que empezó a funcionar con Diplomaturas en las áreas de informática, telecomunicaciones, planeamiento y administración de los transportes marítimos, entre otros. Estas tres instituciones pioneras continuaron evolucionando y abriéndose paso de una forma u otra hasta nuestros días, el ISCEE como universidad privada y el ISE y el ISECMAR como departamentos de la Universidad de Cabo Verde.

En una fase posterior, cuando ya estaban sentadas las bases para la consolidación de la enseñanza superior en el archipiélago, otras universidades privadas, nacionales y extranjeras fueron ganando terreno: la portuguesa Universidade Jean Piaget en 2001, el IESIG (actual Universidade do Mindelo) en 2002 y el ISCJS (Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais en 2006. Durante este periodo las opciones formativas y las áreas de actuación se fueron multiplicando, así como el número de alumnos inscritos en cursos superiores. Este proceso culminó en 2006, año de la entrada en funcionamiento de la UniCV (Universidad de Cabo Verde), la primera y hasta el momento la única universidad pública del país. El siguiente fragmento del Estatuto (Decreto-Lei nº 53/2006 De 20 de Novembro) resume la misión y objetivos de la institución:

A Universidade Pública de Cabo Verde é concebida como uma instituição de ensino superior cuja missão é capacitar a nação cabo-verdiana, de modo a vencer os grandes desafios de modernização e desenvolvimento do país. Através de programas ensino, investigação e extensão, a Uni-CV contribuirá para a competitividade da economia caboverdiana, o progresso sustentável e a inclusão social e bem assim para o reforço da identidade cultural da nação, objectivos que deverão modelar todo o projecto científico e orgânico da nova instituição.

Desde su creación hasta la fecha, la UniCV ha aumentado progresivamente sus programas de grado, posgrado y formación profesional, así como sus acuerdos de colaboración con universidades extranjeras, iniciativas de promoción de la actividad investigadora y la cultura académica.

Por último, otros cuatro centros superiores fueron creados posteriormente a la UniCV: la M_EIA (Escola Internacional de Arte do Mindelo), la Universidade Lusófona Baltasar Lopes da Silva, la Universidade Intercontinental de Cabo Verde y la Universidade de Santiago. De esta forma, Cabo Verde cuenta con nueve centros universitarios, cuatro de ellos con sede en la capital, otros tres en funcionamiento en Mindelo y los restantes dos con representación en ambas ciudades.

La expansión del acceso y la participación en la enseñanza superior en Cabo Verde en la última década ha sido exorbitante, como muestran los datos del Anuario Estadístico 2010/2011 del Ministerio de Educación Superior, Ciencia e Innovación de Cabo Verde, que hace un balance de los avances en el sector durante una década. La cifra de alumnos matriculados aumentó de 717 en el curso 2000/2001 a 11.769 en el año lectivo

2010/2011, lo que supone un crecimiento en este periodo del 1.541%, con una tasa media de crecimiento anual de 32,3 %. Este avance posiciona a Cabo Verde actualmente como el país de África subsahariana con mayor tasa de cobertura universitaria, por encima de países como Sudáfrica y las Islas Mauricio.

Enseñanza de lenguas extranjeras en Cabo Verde²¹

La enseñanza de lenguas extranjeras en Cabo Verde se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, coincidiendo con la aparición de los primeros liceos y seminarios en el archipiélago. En sus primeras décadas de existencia, la enseñanza formal incluía el latín y el francés entre las materias de los Estudios Preparatorios precedentes a los Estudios Eclesiásticos. A finales del siglo XIX, las alteraciones en los planes de estudios introdujeron la enseñanza del inglés. A lo largo del siglo XX la enseñanza de lenguas modernas fue ganando protagonismo en el currículo de los liceos portugueses y así ocurrió también en la colonia de Cabo Verde. En los años cuarenta se introdujo en el tercer ciclo la enseñanza del alemán y en la reforma educativa de la década de 1960 adelanta el comienzo de la enseñanza del francés y del inglés al ciclo de transición entre el ciclo primario y el secundario. No obstante, la trayectoria ascendente se vio truncada con una reforma posterior, la de 1990, que hizo a ambas lenguas retroceder en importancia, al reintroducirlas a partir de la fase secundaria de forma exclusiva, ya que el alumno debe optar por una de las dos.

De esta forma, podemos afirmar que la evolución de la enseñanza formal de lenguas en Cabo Verde, al menos en lo que concierne a los niveles educativos primario y secundario no acompaña la tendencia general de muchos países, en los que el protagonismo de las lenguas modernas en los sistemas educativos suele ser creciente, iniciándose en una edad cada vez más temprana.

Actualmente, las academias privadas tienen un papel significativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Cabo Verde como complemento a la formación adquirida a través de la educación formal secundaria y universitaria. Además del inglés y el francés, se ofrecen con cierta frecuencia cursos libres de español, alemán o italiano aunque la oferta suele ser limitada y las iniciativas frecuentemente carecen de solidez y continuidad.

²¹ Los contenidos de este apartado están basados en el artículo *El español en Cabo Verde: Situación actual y perspectivas futuras* de la autora de este trabajo, pendiente de publicación.

La enseñanza de lenguas en Cabo Verde a lo largo de su historia sufrió una evolución metodológica mucho más moderada y paulatina que la que tuvo lugar en otros países. Muchas de las innovaciones sucesivas en este campo no se hicieron notar o lo hicieron con un atraso considerable. En este sentido, Trigueiros (2010:109) hace hincapié en las dificultades y limitaciones en el archipiélago en lo que se refiere a acompañar la evolución histórica de los métodos/teorías vigentes y utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de inglés:

[...] houve sempre dificuldades e limitações na sua aplicação devido aos condicionamentos próprios do território insular, pequeno e de poucos recursos como o nosso. A título de exemplo, mencionaríamos a dificuldade em adquirir material didático para o efeito, acrescido do desfasamento tanto temporal como espacial dos manuais chegados às nossas ilhas.

Los efectos de este atraso histórico se hicieron notar especialmente hasta los años setenta del siglo XX, pues durante el periodo colonial los avances metodológicos parecieron no dejar huella en las islas, que permanecían estancadas en la aplicación del método gramática traducción, con “uma grande sobrecarga de gramática normativa, listas de vocábulos a serem memorizados, leitura e tradução de textos, estando o controlo de todo o processo a cargo do professor” (*Idem*). En el periodo pos independencia, a pesar de los tímidos avances metodológicos introducidos en los primeros años, que empezaban a reflejar las tendencias internacionales, los verdaderos cambios metodológicos solo se dieron a partir de los años noventa, cuando los programas de cooperación internacional permitieron reducir la dependencia de Portugal a nivel de material didáctico.

Las TIC en la educación superior

En Cabo Verde la situación de la integración de las TIC en la educación se caracteriza, por un lado, por una posición estratégica a nivel gubernamental e institucional que otorga a las nuevas tecnologías un papel central como motor de desarrollo y, por otro lado, por las carencias y dificultades muy visibles a nivel financiero y de infraestructuras que impiden la consecución de los objetivos de desarrollo.

Respecto al lugar que ocupan las TIC en la visión estratégica de desarrollo del gobierno de Cabo Verde y, más concretamente en el terreno educativo, el informe de NOSI (2005:6) apunta como uno de los principios de la sociedad de la información que debe

orientar los esfuerzos del país el desarrollo de la capacidad humana a través de la educación y la formación. Para ello, señala:

É importante o desenvolvimento de estratégias avançadas de educação, para que as pessoas possam ter as principais ferramentas para procurar o conhecimento e participar de forma activa na sociedade de informação. O incremento do ensino à distância é um factor decisivo no desenvolvimento da educação.

No obstante, de la teoría a la práctica hay un gran trecho y a corto y a medio plazo estos objetivos cuentan con obstáculos muy significativos a su consecución. Actualmente, la implantación efectiva de la sociedad de la información en Cabo Verde, con los ideales de acceso universal al conocimiento y de participación activa de todos los ciudadanos, sigue siendo una utopía, aunque esto no significa que los avances de los últimos años no hayan supuesto una evolución notable. La modalidad de enseñanza a distancia es indudablemente un recurso valioso en un país archipiélago en vías de desarrollo para la democratización del acceso a la educación universitaria, reduciendo costes a veces inabordables y superando barreras geográficas para llegar donde no llega la oferta de estudios presencial.

En la enseñanza superior, el peso de las TIC es aún insuficiente para capacitar al alumnado de forma eficaz, pues las deficiencias que aún registra no permiten prepararlos adecuadamente para “los desafíos técnicos, económicos y culturales del siglo XXI ni para las transformaciones de la sociedad” (PNUD, 2004). Frente a estos obstáculos, uno de los pasos decisivos es el refuerzo de los recursos informáticos y el aumento de la frecuencia de uso de materiales tanto para docentes como para alumnos. Además, el uso de internet cumple una función central en la integración de los investigadores caboverdianos en las redes internacionales (*Idem*).

En cuanto a las medidas institucionales de apoyo a la integración de las TIC, la Universidade de Cabo Verde, único centro universitario público del país y con cerca del 40% de alumnos matriculados del país, creó en 2008, dos años después de su fundación, el *Núcleo de Apoio de Ensino a Distância* (NaEaD). En su primer boletín (2013), el NaEaD justifica así su existencia:

Enquadrado na prioridade estratégica nacional, o ensino a distância é assumido na Universidade de Cabo Verde como uma aposta forte no uso dos recursos tecnológicos de comunicação e informação para melhorar a partilha

de informação, a construção colaborativa de conhecimento e a qualidade do ensino e da aprendizagem, com impacto no contexto social mais amplo.

Entre los objetivos del NaEaD, que desde su creación viene promoviendo iniciativas de asesoría tecnológica sobre el uso didáctico de las herramientas TIC, charlas y conferencias y acciones de formación para profesores y alumnos, podemos señalar los siguientes:

- Estimular las prácticas de enseñanza y aprendizaje apoyadas en las TIC.
- Desarrollar las competencias de formación y aprendizaje en ambientes *eLearning*, potenciando el alcance de sus usos.
- Promover la autonomía en el proceso del aprendizaje y las prácticas de construcción colaborativa de conocimiento.
- Lanzar las bases para la construcción de comunidades educativas, haciendo más eficientes las prácticas docentes.

Por último, la directora de esta unidad orgánica de la UniCV, María Luisa Inocêncio, reflexiona (NaEaD, 2013), por un lado, sobre los objetivos en el horizonte cercano y, por el otro, sobre las dificultades enfrentadas en los cinco años de existencia del núcleo a las que todavía se debe hacer frente. Los proyectos previstos están pensados para ampliar la oferta formativa, mejorar el acceso a internet y la conectividad, contribuir a la utilización de la plataforma moodle como un espacio interactivo y de construcción colaborativa de conocimiento (y no un mero repositorio de contenidos estáticos) y crear espacios de intercambio con instituciones estrategias que promuevan la actualización y el crecimiento personal de los docentes. Los principales obstáculos encontrados hasta ahora que deberán superarse para lograr los objetivos descritos son la resistencia de los profesores frente a la integración de las TIC en sus prácticas docentes, la baja velocidad de conexión a internet y la falta de recursos humanos y recursos tecnológicos.

4.4.3. El caso de São Vicente

Actualmente, de los nueve centros universitarios que funcionan en Cabo Verde, dos cuentan con campus o delegaciones en la isla de São Vicente y otras tres funcionan exclusivamente en esta isla. Del volumen total de alumnos matriculados en

universidades nacionales, los alumnos matriculados en esta isla representan aproximadamente un 20%²² (MESCI, 2012).

De estas cinco universidades, cuatro contemplan en sus planes de estudio materias o cursos en lenguas extranjeras. La Universidad de Cabo Verde (UniCV) es, entre estas cinco, la que ofrece a los estudiantes una gama más amplia de opciones de estudio de lenguas extranjeras, con los cursos de Estudios Ingleses y Estudios Franceses como parte del Programa de Licenciatura en Lenguas, Literaturas y Culturas, de cuatro años de duración, ofrecido por el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas (DCSH). A continuación, le sigue en importancia la Universidade do Mindelo, institución privada que actualmente cuenta con planes de licenciatura en Estudios Ingleses (cuatro años de duración) e incluye varias asignaturas troncales y optativas de inglés, francés y/o español en los planes de estudio de las licenciaturas en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Gestión Hotelera y Turismo y Organización y Gestión de Empresas. En tercer lugar, la Licenciatura en Turismo de la Universidade Lusófona de Cabo Verde contempla el estudio del inglés y del francés entre sus asignaturas troncales. Por último, el Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), ofrece también una licenciatura en el área del turismo y la administración de empresas (Licenciatura en Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras) que incluye el estudio de la lengua inglesa en su plan de estudios.

En el Campus de Mindelo del DCSH donde se desarrollan los cursos de licenciatura de lenguas, las iniciativas del NaEaD de fomento de las TIC tienen un impacto menos visible que en el Campus de Palmarejo, en el capital, cuyas instalaciones e infraestructuras son más modernas y tecnológicamente más avanzadas. Por otro lado, el hecho de tratarse de un polo periférico de una universidad de organización y gestión centralizada con un número total de alumnos y docentes muy inferior al del polo principal, coloca a esta delegación en una situación desfavorable. A título de ejemplo, podemos mencionar la menor frecuencia con la que se realizan acciones de capacitación del profesorado en el uso e integración educativa de las TIC o los problemas añadidos de acceso a internet. En el momento de la redacción, los medios informáticos que el DCSH pone a disposición de los alumnos en São Vicente consisten en una sala de informática con 11 ordenadores disponibles durante el periodo lectivo

²² Datos referentes al año lectivo 2010/2011.

para los 268 alumnos matriculados en el año 2012/2013. La conexión WiFi no está disponible en las aulas ni en los espacios destinados a los estudiantes. En cuanto a los medios tecnológicos disponibles para uso docente, exceptuando a los coordinadores de cada área, que cuentan con un ordenador propio en sus respectivos despachos con acceso a internet, existen cuatro ordenadores en la sala de profesores (en horario restringido), que sí ofrece acceso a internet WiFi, para los cerca de 25 profesores que actualmente imparten asignaturas en esta delegación del DCSH. En contrapartida, todas las aulas disponen de sistema integrado de proyección de datos con conexión a ordenadores portátiles, un recurso con el que cuentan la mayoría de profesores. Sin embargo, no existe ningún laboratorio de lenguas ni ningún tipo de equipo de sonido o multimedia. La velocidad de conexión a internet es baja tanto en las zonas de acceso a internet para profesores como en la sala de informática.

En la Universidade do Mindelo, a pesar de contar con un número mucho más reducido de estudiantes de lengua extranjera que el DCSH de la UniCV, los medios tecnológicos disponibles son cuantitativamente y cualitativamente superiores. El número total de ordenadores disponibles para uso de los alumnos es de 79, distribuidos de la siguiente forma: 30 ordenadores disponibles en el laboratorio de informática, 28 en la mediateca, 6 en el centro de prácticas y 15 ordenadores portátiles en la sala multimedia. Este último espacio cuenta, además, con paneles multimedia para clases por videoconferencia. Existe también un laboratorio de lenguas y la conexión WiFi está disponible en las instalaciones de la universidad, aunque con problemas de funcionamiento frecuentes. Por otro lado, todos los profesores de la plantilla o contratados a jornada completa tienen un ordenador propio. Para el resto, existen dos ordenadores de uso común en la sala de profesores. Todas las aulas tienen proyector de datos integrado y los profesores de lenguas extranjeras cuentan con equipos de radio, tres pares de altavoces, televisión y karaoke.

5. Descripción y análisis de datos: El uso de Internet en la enseñanza superior de lenguas en São Vicente

5.1. Internet como herramienta de aprendizaje: la perspectiva de los alumnos

5.1.1. Acceso a internet y a los recursos informáticos

Los resultados del primer bloque de contenidos del cuestionario confirman la primera hipótesis operacional (H_1 : El nivel de acceso a las TIC y a Internet de los sujetos es limitado), ya que, por un lado, no todos los alumnos poseen en mismo acceso a equipos informáticos ni a internet y, por otro, la evaluación de la calidad de los equipos informáticos y de la facilidad de acceso a internet no son especialmente positivos.

Acceso a los recursos informáticos

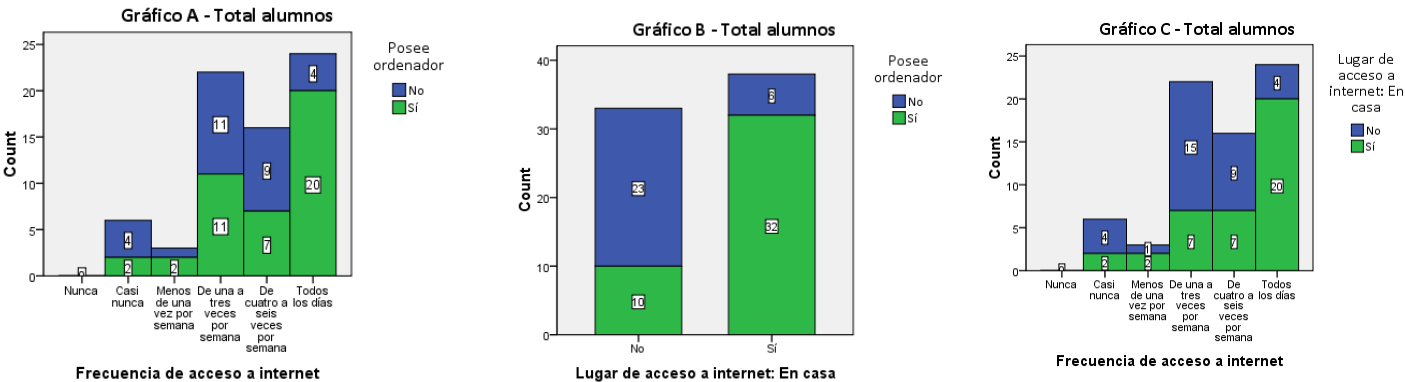
De acuerdo con los datos obtenidos, Las desigualdades entre alumnos en lo que se refiere a acceso a ordenadores son considerables. El gráfico 1 muestra que los alumnos que no poseen ordenador propio representan aproximadamente un 41% del total, frente al 59% que sí poseen. No obstante, si observamos aisladamente los resultados de cada grupo por curso y carrera, la situación varía considerablemente y los porcentajes llegan a ir en el sentido opuesto. A título de ejemplo, los resultados de los datos referentes al tercer año de *Estudos Ingleses* muestran que los alumnos que no poseen ordenador están en mayoría, con cerca del 57%. En cambio, en el segundo curso de la misma carrera, casi el 80% de la clase tiene ordenador propio. Por último, todos los alumnos del cuarto curso de *Estudos Ingleses* de la UniMindelo (universidad privada) poseen ordenador (gráficos 1.4., 1.3. y 1.5., respectivamente).

Esta disparidad de resultados entre grupos de alumnos de la UniCV no se verifica en la valoración de los respondientes de la calidad de los equipos informáticos que la universidad pone a disposición de los alumnos, lo cual es esperable, pues se trata de la evaluación de una realidad específica común a todos ellos y no de la constatación de las circunstancias personales de cada uno. Así, cerca del 65% de los encuestados califica la calidad de estos equipos como aceptables y en todos los grupos de la UniCV es esta la tendencia central. Los más críticos son los alumnos de 2º año de *Estudos Ingleses*, pues más de un cuarto de la clase considera que la calidad de los equipos es mala o muy mala. En la UniMindelo, los resultados son claramente divergentes, pues el 80% de los

alumnos califica los medios informáticos que ofrece la universidad como buenos o muy buenos (gráfico 4.5.).

Acceso a Internet

Los tres factores medidos para analizar el tipo de acceso a internet de los respondientes son la frecuencia de uso, el lugar de acceso frecuente y la evaluación de la facilidad de acceso a internet en las instalaciones de la universidad (preguntas 2, 3 y 5 del cuestionario, respectivamente). En relación a la frecuencia de uso de internet, las respuestas más comunes, tanto a nivel global como en cada grupo aisladamente son “todos los días” (33,8%), “una a tres veces por semana” (31%) y “de cuatro a seis veces por semana” (22,5%) (gráfico 2). A partir de estos datos podemos deducir que la gran mayoría de alumnos se conecta a internet con cierta frecuencia, aunque los extremos de este continuo varían mucho de aquellos que se conectan diariamente a los que lo hacen una vez por semana. Con respecto al lugar de acceso, la universidad es el más frecuente de los cuatro (cerca del 82%), seguido del acceso en casa (53,5%). El acceso en cibercafés o locutorios (12,7%) o en casa de un amigo o familiar (11,3%²³) son los menos comunes (gráfico 3). A nivel personal y no institucional, el análisis de los datos sugiere que existe una correlación entre la facilidad de acceso a internet (al tener internet en casa), la frecuencia de uso y el acceso a un ordenador propio. Según las cifras de los siguientes gráficos, al menos entre los respondientes que afirmaron acceder a internet a diario, una parte considerable posee ordenador y/o accede a internet en casa:



Por último, en cuanto a la evaluación de los alumnos de la facilidad de acceso a internet en las instalaciones de la universidad, hay diferencias evidentes entre las respuestas de

²³ La suma de los porcentajes es superior a 100% porque la pregunta aceptaba respuestas múltiples

los alumnos de la UniMindelo (gráfico 5.5) y de los alumnos de la UniCV (gráfico 5.6). En el primer grupo, todos los encuestados afirman que el acceso es fácil o muy fácil. Por el contrario, las respuestas de los alumnos de la UniCV se reparten entre los que piensan que la conexión es difícil o muy difícil (43,66%) y los que consideran que la facilidad de acceso es aceptable (42,25%).

5.1.2. Conocimientos de informática y competencias de uso de internet

Según los datos recogidos, el nivel general de conocimientos de informática y el grado de competencia para usar las herramientas de internet de los estudiantes es aceptable o bueno. No obstante, como se verá a continuación, los conocimientos de algunas de las herramientas de internet indicadas son muy básicos y, en muchos casos, deficientes. Por lo tanto la H₂ (El grado de competencia de los sujetos para usar las herramientas de Internet es bajo) se cumple solo parcialmente, cuando se refiere al dominio específico de ciertas herramientas.

El gráfico 7 muestra que la mayoría de los respondientes consideran su nivel general de conocimientos de informática a nivel de usuario “bueno” (43,5%) o “aceptable” (39,4%). También a nivel grupal estas son las dos respuestas más frecuentes, excepto entre los alumnos de la UniMindelo, que califican su nivel de informática como “bueno” o “muy bueno” (gráficos 6.1., 6.2., 6.3., 6.4. y 6.5.).

Por otro lado, aunque los resultados son muy similares en relación al grado de competencia general para usar las herramientas de internet, pues la mayoría de alumnos consideran su grado de competencia es “bueno” o “aceptable” (tabla 7), el análisis aislado del nivel de conocimientos de cada una de las herramientas (pregunta 8 del cuestionario) muestra una competencia desigual, tanto entre alumnos como entre herramientas.

El chat, el email y las redes sociales se muestran como las herramientas que los alumnos mejor dominan. Cerca del 85% de los alumnos declara que su nivel de conocimientos sobre el chat y el email es “bueno” o “muy bueno”, frente al 73% que ofrecen la misma respuesta en relación a las redes sociales (gráficos 8.c., 8.d. y 8.k). En el lado opuesto, el podcast es la herramienta más desconocida, como refleja el elevado porcentaje de alumnos (67%, gráfico 8.h.) que consideran sus conocimientos “deficientes” o “insuficientes”. Los blogs son otra de las herramientas menos conocidas entre los

alumnos, en vista de los resultados resumidos en la tabla 8 (31 alumnos afirmaron que sus conocimientos son “deficientes” o insuficientes”, frente a tan solo 14 que respondieron que son “buenos” o “muy buenos”). Por último, los resultados referentes a las demás herramientas (páginas web de aprendizaje de lenguas, páginas web auténticas, videoconferencia, vídeos procedentes de internet, diccionarios y tesauros online y plataforma eLearning) son muy heterogéneos, lo cual muestra un nivel de competencia desigual entre los alumnos.

5.1.3. Usos de internet en el aula

En primer lugar, antes de presentar los resultados de esta sección, cabe referir que por la naturaleza descriptiva del estudio y debido al tipo de pregunta del cuestionario a través de la cual se han recogido los datos, las conclusiones que podemos alcanzar sobre la integración de las herramientas de internet en las actividades desarrolladas en las asignaturas de lengua extranjera son generales y, por lo tanto, limitadas. A título de ejemplo, cuando nos referimos al uso de herramientas colaborativas como los blogs o los wikis, los datos pueden referirse tanto a la consulta y lectura de blogs y wikis ajenos (incluyendo la popular enciclopedia online Wikipedia) como a la producción de blogs y wikis por parte de los alumnos. Cada uno de estos usos prioriza la práctica de diferentes destrezas comunicativas y sus aplicaciones para el proceso de aprendizaje son también dispares. Por esta razón, las investigaciones futuras podrían orientarse a la obtención de resultados más precisos en cuanto al tipo de uso de estas herramientas.

Por otro lado, al analizar los resultados de esta sección (pregunta 9 del cuestionario y gráficos correspondientes), es necesario recordar el tipo de medios informáticos que existen en las instalaciones de estas dos universidades y el tipo de acceso a internet (lugar de acceso, conectividad, velocidad de la conexión, etc.). En el caso de la UniCV, la conexión a internet no está disponible en las aulas, por lo que suponemos que el uso de las herramientas a las que se refieren las respuestas está relacionado con la utilización de material para la preparación de clases, la realización de trabajos o proyectos por parte de los alumnos, el uso en clase de recursos que no requieren conexión simultánea a internet o la comunicación síncrona o asíncrona entre alumnos y profesores fuera del aula.

Las herramientas más usadas, como refleja el porcentaje de respuestas que afirman que se usan “a menudo” o “con mucha frecuencia”, son, por orden descendiente, el email

(59,09%), las wiki, los diccionarios o tesauros online (28,33%) y los vídeos procedentes de internet (26,86%). Por debajo de la lista se encuentran, en orden ascendente, los podcast (las respuestas “nunca” y “raramente” representan en total un el 89,23%), la videoconferencia (81,54%) y el blog (67,65%). En el medio se sitúan el chat, la plataforma eLearning, las redes sociales y las páginas web, con resultados variados y porcentajes considerables tanto de baja como de alta frecuencia.

En cuanto al uso de páginas web, los resultados muestran que las páginas web para la enseñanza de lenguas son más usadas que las páginas web auténticas.

5.1.4. Usos de internet para el autoaprendizaje

Los resultados de esta sección (pregunta 10 y gráficos correspondientes) presentan similitudes con los de la sección anterior, especialmente en lo que se refiere a las herramientas menos usadas. En cambio, en relación a las herramientas más populares se observan diferencias significativas.

De acuerdo con los datos analizados, entre las herramientas más usadas por los alumnos como apoyo al aprendizaje autónomo de la lengua extranjera, las herramientas comunicativas de internet, como el chat y las redes sociales ganan protagonismo. El email, las wikis y los diccionarios o tesauros online siguen ocupando un lugar destacado frente a otras herramientas como las páginas web (de aprendizaje de lenguas o auténticas), sobre las cuales la mayoría de respondientes afirma usarlas “de vez en cuando”.

Por último, los podcasts, la videoconferencia y el blog siguen estando al final de la lista y la gran mayoría de los encuestados afirma usarlas “raramente” o no hacerlo “nunca” para el autoaprendizaje de la lengua extranjera. Otra herramienta muy poco usada es la plataforma eLearning, que obtiene resultados de frecuencia de uso menos significativos que en la sección anterior.

5.1.5. Percepciones

Según el análisis e interpretación de los datos, es posible concluir que las actitudes de los estudiantes frente a la incorporación de internet en el aprendizaje de lenguas extranjeras son favorables. No obstante, las percepciones en cuanto a su utilidad difieren considerablemente de una herramienta a otra, como señalamos a continuación. Por

último, los respondientes reconocen tanto ventajas como inconvenientes derivados del uso de estas herramientas.

Utilidad de las herramientas

Los resultados de esta sección del cuestionario son reveladores sobre las actitudes generales de los alumnos hacia las herramientas de internet aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Más concretamente, el análisis de los datos recogidos revela que las percepciones de los alumnos sobre la utilidad de estas herramientas para el aprendizaje son considerablemente positivas. En términos generales, es posible afirmar que los encuestados perciben que todas las herramientas propuestas son útiles y, en algunos casos, muy útiles para el aprendizaje de lenguas. La única excepción son los podcast, pues tal vez debido a su desconocimiento, la mayoría de respondientes (cerca del 40%) se manifiestan indiferentes frente a su utilidad. Las cuatro herramientas consideradas más útiles son, en orden descendente: las páginas web de aprendizaje de lenguas, los diccionarios o tesauros online, los vídeos procedentes de internet y la plataforma eLearning. A continuación, las demás herramientas, ordenadas de la más a la menos útil (todas ellas con resultados positivos, con más del 50% de los respondientes calificándolas de útiles o muy útiles): páginas web auténticas, email, wiki, blog, chat, redes sociales y videoconferencia.

Ventajas e inconvenientes de su uso

Las percepciones sobre las ventajas e inconvenientes de uso de las herramientas de internet han sido medidas a través de enunciados cualitativos sobre los cuales los respondientes debían expresar su grado de acuerdo o desacuerdo.

En cuanto a los beneficios de uso, los resultados son bastante homogéneos y reflejan una actitud positiva frente a la integración de estas herramientas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como muestran los gráficos 12.a., 12.b., 12.c., 12.d. y 12.e. y la tabla 12. Casi la totalidad de los encuestados afirma estar totalmente de acuerdo (40%) o parcialmente de acuerdo (57,14%) en que la incorporación de las herramientas e internet a la clase de lengua extranjera hace el proceso de aprendizaje más dinámico, frente a tan solo un 2,86% (dos respondientes) que respondieron que su opinión es “indiferente”. En cuanto a la contribución de dichas herramientas para la obtención de mejores resultados de aprendizaje en la clase de lengua extranjera, los resultados son similares, aunque no tan contundentes. La mayoría declara también estar de acuerdo con

la afirmación, total (37,14%) o parcialmente (41,43%). No obstante, existe un porcentaje superior de respuestas que consideran su opinión indiferente frente a este punto (17,14%) y un 4,29% (3 respondientes) declara estar en desacuerdo. La siguiente afirmación hace referencia al potencial de internet para aumentar el grado de motivación de los alumnos. Los resultados muestran que cerca del 80% de los alumnos encuestados está de acuerdo con la afirmación total o parcialmente, mientras que el restante 20% se declara indiferente o en desacuerdo. Las dos últimas ventajas de las herramientas de internet propuestas en el cuestionario son su potencial para el aprendizaje colaborativo y el fomento de la autonomía y la individualidad de los alumnos. Los resultados para ambas son muy similares y aunque la mayoría de los encuestados (cerca del 75%) está de acuerdo con las afirmaciones, los resultados son ligeramente inferiores a los de las ventajas anteriormente mencionadas, con cerca de un cuarto de respuestas que muestran una opinión indiferente o desacuerdo.

Con respecto a las desventajas de uso de dichas herramientas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, los resultados son menos homogéneos y reflejan la diversidad de opiniones de los alumnos. El primero de los cinco inconvenientes propuestos tiene que ver con el concepto de brecha digital, pues se afirma que el uso de estas herramientas en clase de lengua extranjera pone en desigualdad a los alumnos con acceso más restringido a la tecnología. Cerca del 70% de los encuestados muestran acuerdo con esta afirmación, aunque el porcentaje de respondientes en desacuerdo es también considerable (18,84%). La segunda afirmación hace referencia a las exigencias de uso de estas herramientas, manifestando que para usarlas en clase los docentes y los alumnos han de tener conocimientos avanzados. Aunque un significativo 18,5 % no está de acuerdo y otro 8,5% se muestra indiferente, la mayoría de respondientes alegan estar de acuerdo (cerca del 73%). La siguiente desventaja propuesta, cuyo enunciado afirma que exigen mucho tiempo de dedicación que podría ser mejor aprovechado de otra forma, es la única con que la mayoría de los respondientes (el 47%) no está de acuerdo. No obstante, los porcentajes de las respuestas “indiferente” (25%), “parcialmente de acuerdo” (14,71%) y “totalmente de acuerdo” (13,24%) son también relevantes. La cuarta afirmación subraya el posible efecto desmotivador y frustrante de los problemas técnicos que pueden surgir a la hora de integrar las herramientas de internet. Los resultados reflejan opiniones divididas, aunque mayoritariamente favorables. Las respuestas más comunes son, en orden descendente: “parcialmente de acuerdo”

(39,13%), “totalmente de acuerdo” (26,09%), “en desacuerdo” (15,94%), “indiferente” (14,49%) y “totalmente en desacuerdo” (4,35%). Por último, en cuanto a la elevada exigencia en términos financieros por parte de las instituciones para el uso efectivo de las herramientas de internet en la enseñanza de lenguas, los resultados se inclinan más hacia las opciones que muestran acuerdo (cerca del 55% de los respondientes) aunque las demás opciones están relativamente equilibradas en el total (un 21,43% se muestra “indiferente” y 22,86% en desacuerdo).

5.2. Internet en el aula: prácticas docentes

5.2.1. Acceso a internet y a los recursos informáticos

El tipo de acceso a los medios informáticos y a internet de los profesores encuestados difiere principalmente a nivel institucional, mientras que ofrece características comunes a nivel personal. Cabe recordar que la muestra de profesores está formada por 8 respondientes, 7 de los cuales son docentes de *Estudios Ingleses* (5 de ellos) y *Estudios Franceses* (los restantes 2) en la UniCV y el restante respondiente es docente de *Estudios Ingleses* en la UniMindelo. A pesar de que la representatividad de los docentes de lenguas de esta última institución se basa solamente en un sujeto (de los tres del universo), en esta sección se ha considerado oportuno aislar los grupos de respondientes según la institución, pues lo que valoran unos y otros en algunas de las preguntas del primer bloque del cuestionario son realidades diferentes.

A nivel personal, todos los docentes poseen ordenador y se conectan a internet a diario o casi a diario (gráficos 13 y 14.1.). En este sentido, en contraste con los resultados de los alumnos, el acceso a la tecnología y a internet de los profesores es claramente superior.

No obstante, a nivel institucional los resultados son heterogéneos. En cuanto al porcentaje de docentes que se conecta a internet en la universidad, este se reduce al 50% de los respondientes. Por otro lado, la evaluación de la calidad de los equipos informáticos y de la facilidad de conexión a internet depende, como hemos señalado, de la institución en que trabaja el respondiente. El respondiente de la UniMindelo califica ambas como buenas (gráficos 16.3. y 17.3.), mientras que los respondientes de la UniCV se dividen equitativamente al valorar la facilidad de acceso a internet (“aceptable”: 2 respuestas; “difícil”: 2 respuestas y “muy difícil”: 2 respuestas) y se decantan mayoritariamente por calificar la calidad de los equipos informáticos como

aceptable (4 respuestas), aunque también se registran las opciones “mala” (2 respuestas) y “muy mala” (1 respuesta), como se observa en las tablas 16 y 17.

5.2.2. Conocimientos de informática y competencias de uso de internet

Los conocimientos sobre las herramientas de internet, según percibidos por los encuestados, son superiores en los profesores que en los alumnos. No obstante, existen ciertas coincidencias en el tipo de herramientas que mejor dominan unos y otros.

De acuerdo con el análisis de los datos (gráficos 20.a., 20.b, 20.c., etc.), todos los encuestados poseen, al menos, un nivel de conocimientos aceptable sobre las herramientas de internet. Las herramientas que mejor dominan los docentes son el email y las páginas web de aprendizaje de lenguas (el 100% declara tener un nivel bueno o muy bueno), seguidas de los diccionarios o tesauros online, los vídeos procedentes de internet y las wikis. Al final de la lista, la herramienta que menos dominan los docentes es el podcast, también al final de la lista de los alumnos en cuanto a dominio, como refleja el 37,5% de respuestas que consideran el nivel de conocimientos “deficiente” o “insuficiente”. Las otras dos herramientas con niveles de conocimiento medios o bajos son la videoconferencia y el blog. Por último, las restantes herramientas (páginas web auténticas, redes sociales y plataforma eLearning) ofrecen resultados dispares. Aunque la mayoría (62,5%) declara que sus conocimientos son buenos o muy buenos, existe también un porcentaje representativo de respondientes que los califican como deficientes o insuficientes.

Los resultados referentes a profesores y alumnos coinciden en aquellas herramientas que aparecen como menos conocidas, ya que ambos presentan resultados bajos referentes a los podcasts y los blogs. No obstante, existen también aspectos divergentes, que tienen que ver, por un lado, con un mejor nivel de conocimientos generales de los profesores frente a los alumnos y, por otro lado, con un mayor nivel de competencia de los alumnos en herramientas comunicativas como el chat y las redes sociales frente a los profesores.

5.2.3. Usos de internet en el aula y sus prioridades didácticas

En general, los docentes declaran utilizar algunas de las herramientas de internet con relativa frecuencia en sus clases para fomentar la práctica de diferentes destrezas

comunicativas. Los resultados obtenidos permiten identificar las herramientas más utilizadas y aquellas que se utilizan con menor frecuencia.

Frecuencia de uso

En primer lugar, en cuanto a la frecuencia de uso de las herramientas de internet en las disciplinas impartidas por los encuestados, destacan en los primeros puestos, de mayor a menor frecuencia, los diccionarios o tesauros online, el email y las páginas web (tanto auténticas como específicas para la enseñanza de lenguas). A continuación les siguen, por orden descendente, los vídeos procedentes de internet, las wikis, los blogs y los podcasts, que son utilizados regularmente, aunque con menor frecuencia. Las herramientas que los encuestados declaran utilizar menos en sus clases son el chat y la videoconferencia. Por último, los resultados son dispares en cuanto al uso de las redes sociales y la plataforma eLearning (gráficos 21.a., 21.b., 21.c., etc.).

Al comparar los resultados referentes a la población de docentes con el análisis previo dedicado a la población de alumnos encontramos algunos puntos en común, como algunas de las herramientas que se sitúan en los primeros o últimos puestos de la lista por frecuencia. No obstante, observamos claras divergencias también. Una de ellas es la disparidad de resultados referentes a la frecuencia de herramientas como los podcasts, que casi el 90% los alumnos declaran usar raramente o no usar nunca, mientras que el porcentaje de este tipo de respuestas alcanza tan solo el 43%. Este tipo de divergencia en los resultados puede deberse, entre otros factores, al desconocimiento de la herramienta por parte de los alumnos o a su uso no explícito en el aula (por ejemplo, como parte de una actividad organizada por el profesor que incluya audio/vídeo, sin que el alumno sea consciente del origen de este recurso).

Objetivos didácticos

Los gráficos (23.a., 23.b., 23.c., etc.) reflejan que las herramientas de internet son usadas con el objetivo de desarrollar en los alumnos todas las destrezas comunicativas, aunque con diferentes grados de frecuencia. Las dos destrezas que se pretenden practicar con más frecuencia son la competencia pragmática y la competencia cultural e intercultural, mientras que la menos practicada es la producción e interacción oral (el 50% declaran no practicarla nunca o hacerlo raramente). La competencia léxica y gramatical y la comprensión lectora y auditiva también se encuentran frecuentemente entre los objetivos de uso de internet en el aula. A pesar del potencial de las herramientas de

comunicación de internet para la práctica de la oralidad, los bajos resultados pueden estar relacionados con las condiciones tecnológicas en las aulas, que a su vez restringen el tipo de herramientas utilizadas. Este análisis confirma parcialmente la H₄ (El grado de competencia de los sujetos para utilizar las herramientas de Internet y su nivel de acceso a las TIC y a internet determinan el tipo y la frecuencia uso de las mismas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas).

Por último, tras contrastar las conclusiones alcanzadas tras analizar los datos de esta sección con los resultados de las secciones referentes al uso de las herramientas de internet en el aprendizaje por parte de los alumnos, podemos afirmar que la H₃ (El uso las herramientas de Internet para la enseñanza-aprendizaje de lenguas por parte de los sujetos es limitado) se verifica en el contexto de estudio.

5.2.4. Percepciones

Utilidad de las herramientas

La percepción de la utilidad de los recursos de internet por parte de los docentes es notablemente más favorable que la que manifiestan los alumnos. Así, los datos (gráficos 22.a., 22.b., 22.c., etc.) muestran que, en general, los docentes consideran que todas las herramientas propuestas son útiles o muy útiles. Es significativo que aquellas herramientas cuya utilidad es percibida como superior al resto, son en la mayor parte de los casos, aquellas que mejor se dominan y, también, aquellas que se utilizan con mayor frecuencia. Es el caso de los diccionarios o tesauros online y los videos procedentes de internet. Estos ejemplos confirman parcialmente la H₅ (El grado de competencia de los sujetos para utilizar las herramientas de Internet y su nivel de acceso a las TIC y a internet determinan la percepción de su utilidad para la enseñanza-aprendizaje de lenguas por parte de los sujetos).

No obstante, en los casos en que esta tendencia no se verifica, tales como los blogs y la videoconferencia, cuya utilidad se percibe como alta a pesar de que su frecuencia de uso es baja, podemos inferir que la razón de esta baja frecuencia tiene que ver con restricciones materiales y no con una decisión propia del docente de no usarlas por considerarlas menos útiles (de nuevo, estas conclusiones se relacionan estrechamente con el enunciado contenido en la H₄).

Por otro lado, esta percepción favorable de la utilidad de internet se aplica a todas las habilidades y competencias que debe desarrollar el aprendiz de lengua extranjera (gráficos 24.a., 24.b., 24.c., etc.). Las que destacan por una percepción especialmente favorable son la competencia pragmática, la competencia cultural e intercultural, la comprensión auditiva y la producción e interacción oral. Una vez más, el hecho de que las herramientas de internet se consideren particularmente útiles para el desarrollo de la oralidad a pesar de no ser utilizadas con frecuencia para este efecto, puede indicar que esta baja frecuencia se debe a que no están creadas las condiciones para su uso adecuado (H₄).

Ventajas e inconvenientes de su uso

Los resultados de este último apartado se aproximan a los obtenidos con los alumnos encuestados, pues en general, la percepción de los beneficios de las herramientas de internet es muy positiva, mientras que las opiniones se dividen ante las desventajas de su uso, algunas de las cuales cuentan con el acuerdo mayoritario de los respondientes.

Todos los docentes encuestados están de acuerdo, en mayor o menor grado, con las cinco ventajas de uso propuestas: dinamización del proceso de aprendizaje, optimización de los resultados de aprendizaje, aumento del grado de motivación de los alumnos, fomento del aprendizaje colaborativo y de la autonomía y la individualidad del alumno (la única excepción es un respondiente que se declara indiferente frente a la 4ª afirmación, tabla 25). Por otro lado, los inconvenientes de su uso más unánimemente reconocidos son la desmotivación y frustración que provocan los problemas técnicos surgidos durante su uso (el 87,5% declara estar parcial o totalmente de acuerdo), el hecho de que pone en situación de desigualdad a los alumnos con acceso más restringido a la tecnología (87%), los requisitos de uso, que exigen conocimientos informáticos avanzados por parte de docentes y alumnos (75%). En cuanto a las restantes desventajas nombradas, la mayoría (62,5%) declara estar en (total) desacuerdo con que el uso de las herramientas de internet en clase exige mucho tiempo de dedicación que sería mejor aprovechado de otra forma, con un 25% parcialmente de acuerdo y un 12,5% que se declara indiferente (gráficos 25.a., 25.b., 25.c., etc.).

6. Conclusiones

La integración de los recursos de internet en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es actualmente uno de los campos de investigación más productivos dentro de

la ELAO, gracias a las transformaciones sociales y comunicativas que introducen en la disciplina. La diversidad de posibilidades de aplicación que ofrece y su potencial para optimizar los resultados de aprendizaje, han otorgado a las herramientas de internet un papel central en las prácticas de docentes y aprendices de lenguas. No obstante, no se debe olvidar que su integración efectiva pasa por la creación de las condiciones adecuadas (conocer las especificidades de cada herramienta, incluyendo sus puntos débiles; disponer de los medios necesarios para su correcta utilización; adaptación del tipo de explotación al contexto educativo, etc.) y por la planificación cuidada de los objetivos didácticos que con ella se pretenden alcanzar.

En países en vías de desarrollo como Cabo Verde, existen restricciones importantes respecto a la integración de las TIC y de internet en el ámbito educativo, derivadas sobre todo de las limitaciones financieras y de infraestructuras, tanto a nivel nacional como a nivel institucional y personal.

En el caso de la educación superior, la fase incipiente en que se encuentra esta etapa de enseñanza es al mismo tiempo un obstáculo añadido, ya que las condiciones ofrecidas por las universidades a los alumnos aún no son las ideales, y un estímulo, debido a la oportunidad de crecimiento que se presenta en dos ámbitos considerados prioritarios a nivel gubernamental para el desarrollo económico y humano del país: la enseñanza superior y la apuesta por las nuevas tecnologías.

Con todo, la existencia de dificultades notables para implementar el uso de las TIC y de internet en la enseñanza superior de lenguas en Cabo Verde no implica que estos recursos no jueguen ya un papel significativo en la realidad educativa. Por esta razón, el presente trabajo ha explorado el alcance de este enfoque de enseñanza de lenguas que integra el uso de internet en las universidades de Mindelo, en la tentativa de caracterizar las prácticas actuales desde la doble perspectiva de los alumnos y los profesores.

Los resultados de este estudio reflejan que los estudiantes de cursos de licenciatura en lenguas extranjeras de las universidades de São Vicente perciben las herramientas de internet como instrumentos útiles para optimizar el proceso de aprendizaje, aunque el uso que hacen de ellas, tanto en los esfuerzos autónomos como aprendices como a través de las actividades desarrolladas en las asignaturas de lengua, es limitado, debido a varios factores. Uno de ellos es el tipo de acceso a los recursos informáticos y a internet, tanto a nivel personal como institucional, ya que no ofrece las condiciones

propicias para la explotación plena de estas herramientas con fines didácticos. Otro de los factores que entorpece la integración de internet en las prácticas de enseñanza y aprendizaje es insuficiente conocimiento sobre las características específicas de los recursos que internet ofrece y el bajo grado de competencia para usarlos. Este desconocimiento no solo restringe el uso que se hace de una herramienta en particular, sino también la propia percepción de su utilidad.

Por último, los obstáculos señalados no están presentes de forma homogénea entre alumnos, grupos de alumnos o instituciones, sino que se manifiestan en diferentes grados según el nivel de competencia digital y la calidad del acceso a los recursos informáticos o a internet. En el caso que nos ocupa, hay cifras significativas que demuestran la existencia de desigualdades de acceso a la tecnología, como el elevado porcentaje de alumnos que no poseen ordenador (cerca del 41%) o que no poseen conexión a internet en casa (46,5%). Estas diferencias reflejan la denominada brecha digital y predisponen a unos alumnos más que a otros al uso y aprovechamiento de las herramientas de aprendizaje. La superación de estas carencias pasa por el aumento de los esfuerzos institucionales para optimizar los servicios informáticos ofrecidos a los alumnos, así como por el fomento de iniciativas formativas o integración de objetivos o contenidos curriculares que desarrollen la competencia digital de los alumnos.

El acceso de los profesores a internet y a las TIC es superior al de los alumnos y sus conocimientos informáticos y su competencia digital son ligeramente superiores, aunque no en todos los casos, ya que los resultados muestran que los alumnos poseen una competencia de uso superior de algunas herramientas de comunicación online como las redes sociales. También entre el colectivo de profesores, internet es vista como una fuente útil de recursos para la enseñanza que aporta numerosos beneficios al proceso, tales como el fomento de la autonomía del alumno y de su grado de motivación, la dinamización de las prácticas docentes y, en general, la obtención de mejores resultados de aprendizaje. Estas herramientas son percibidas como particularmente útiles para practicar la competencia pragmática y la competencia cultural e intercultural. No obstante, la frecuencia de uso de cada herramienta o de cada objetivo didáctico no se corresponde en todos los casos con la percepción de la utilidad de los mismos. Esta relación podría ser explorada con mayor profundidad en estudios futuros, ya que podría arrojar conclusiones más categóricas sobre las motivaciones o las restricciones que determinan la preferencia de los profesores de lengua extranjera en las universidades de

Mindelo por una u otra herramienta. Además, es pertinente reflexionar sobre la relación entre el grado de conocimientos de los profesores sobre cada herramienta y la percepción de su utilidad, pues algunos de los ejemplos analizados muestran que estas dos variables tienden a guardar una relación estrecha. Es el caso del email, una de las herramientas que los docentes declaran dominar mejor, que se encuentra entre las mejor valoradas en cuanto a su utilidad para la enseñanza o, en el lado opuesto, el caso del podcast y la videoconferencia, que coinciden en bajos resultados tanto en el nivel de conocimientos como en el grado de utilidad atribuido.

De hecho, el desconocimiento de los recurso de internet y de su potencial puede ser uno de los obstáculos más prominentes a su integración efectiva en la enseñanza superior de lenguas en São Vicente, pues a pesar de que ninguna de las herramientas propuestas requiere conocimientos altamente especializados por parte de los usuarios, la mayoría de estudiantes y docentes encuestados consideran las exigencias de competencia como una de las desventajas de uso de internet en clase. Otro de los inconvenientes percibidos de forma más generalizada es el efecto de exclusión social que puede provocar, debido a las diferencias de acceso a las TIC y a internet entre los alumnos. Por último, una parte considerable de los encuestados considera que el uso efectivo de estas herramientas en clase exige un gran esfuerzo económico por parte de las instituciones.

Garantizar un acceso apropiado a la tecnología y el desarrollo de una competencia de uso de las herramientas de internet, tanto en docentes como en alumnos, son factores esenciales para el impulso de la integración de estas herramientas en la didáctica de lenguas extranjeras. No obstante, estos requisitos por sí solos no aseguran resultados significativos en los beneficios para el éxito del proceso de aprendizaje. Además, es necesario ofrecer a los profesores de lengua formación específica en ELAO, que incluya nociones básicas sobre las opciones de explotación pedagógica de los diferentes tipos de herramientas de internet.

Bibliografía

AGUSTÍN, María del Carmen, CLAVERO, Manuel: “Indicadores sociales de inclusión digital: brecha y participación ciudadana”, *Derecho, gobernanza y las tecnologías de la información y en la sociedad del conocimiento*, Prensas universitarias de Zaragoza, 2009, pp.143-166, http://eprints.rclis.org/14264/1/Indicadores_brecha.pdf

de ALMEIDA SOARES, Doris: “Understanding class blogs as a tool for language development”, *Language Teaching Research*, 12, 4, (2008), pp. 517–533, https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L700/Potential_Readings/Understanding%20class%20blogs%20Soares%202008%20practitioner%20research.pdf

AZEVEDO DE PINA, João Carlos: “Sociedade da informação e Inclusão Digital em Cabo Verde”, *Sociedade da informação e a inclusão digital: o caso da ilha Brava*, Monografía de Licenciatura, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, (2013), pp. 53-78, http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/381/1/Monografia%20Jo%C3%A3o_Pina-FINAL.pdf

BARTOLOMÉ, Antonio *et al.*: “La web audiovisual, Tecnología y Comunicación Educativas”, Año 21, nº45, (2007), pp. 20-41, <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/Articulo2.pdf>

BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) (2004): “What the research says about using ICT in modern foreign languages”, <http://education.staffordshire.gov.uk/NR/rdonlyres/30CC737F-8C2B-4A2C-B6D4-75D8301DC875/67801/researchfindingsICTinMFL04.pdf>

BENEDETTI, Ana Mariza: “Aplicaciones potenciales del contexto teletándem para el aprendizaje de lenguas”, *Moderna språk*, 1, (2010), pp.41-58, <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak>

BIRD, Phil: “Creative ideas for Language Learning with Moodle”, Oxford University Press ELT, 2010, <http://oupeltglobalblog.com/2010/06/01/creative-ideas-for-language-learning-with-moodle/>

BROWN, H. Douglas, *Teaching by principle: An interactive approach to Language Pedagogy*, White Plains, New York, Pearson Education, 2001.

CABO ROMANÍ, Cristóbal, PARDO KUKLINSKI, Hugo, *Planeta Web 2.0: Inteligencia colectiva o medios fast food*, Barcelona/México D.F., Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic y Flacso México, 2007.

CAMBELL, Aaron Patric: "Weblogs for use with ESL classes", *The internet TESL journal*, Vol.XI, No.2, (2003), <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

CARR, Nicholas (2005): "The amorality of Web 2.0", The Rough Type Blog, <http://www.roughype.com/?p=110>

CASTRILLO, María Dolores, GARCÍA CABRERO, José Carlos, RUIPÉREZ, Germán: *Introducción a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador*, 2008.

CHAPELLE, Carol A., JAMIESON, Joan, *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to Computer-Assisted Language Learning*, New York, Pearson Education, 2008.

CRESPO, Enrique, *Guía para el análisis del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo humano*, Universidad Politécnica de Madrid, 2008, http://oa.upm.es/1045/1/PFC_ENRIQUE_CRESPO_MOLERA.pdf

ECO, Umberto, *Eco, Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Barcelona, Gedisa, 2001

EDUCAUSE (2005): *7 things you should know about social bookmarking*, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7001.pdf>

FAINHOLC, Beatriz (2010): "Necesarias reflexiones críticas frente al uso (y abuso) de la web 2.0 en educación", CEDIPROE Newsletter, http://www.cedipro.org.ar/new/newsletter1._nota1.php

DUDENEY, Gavin, HOCKLY, Nicky, *How to teach English with technology*, Essex, Pearson Longman, 2007.

FERNANDES, Luis (2011): "Redes Sociais Online e Educação: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes", http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf

GARCIA, Laurence, *Le français au Cap-Vert. Contribution à l'histoire de l'enseignement-apprentissage du français*. Paris, L'Harmattan, 2011.

GREENBERG, Alan, *Navigating the sea of research on video Conferencing-Based distance education: a platform for understanding research into the technology's effectiveness and value*, Polycom, Inc., 2004, http://www.educationforministry.org/pdfs/Best_Practice_Papers_in_Polyco.pdf

GONZÁLEZ, Dafne: "Teaching and learning through chat: a taxonomy of educational chat for ESL/EFL", *Teaching English with Technology*, vol. 3, no. 4 (2003), pp.57-69, <http://www.tewtjournal.org/VOL%203/ISSUE%204/ON%20THE%20WEB.pdf>

HERNÁNDEZ REINOSO, Francisco Luis. "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje" *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, (1999-2000), pp. 141-153, <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>

HUNG, Hsiu-Ting, YUEN, Steve Chi-Yin: "Educational use of social networking technology in higher education", *Teaching in Higher Education*, 15: 6, (2010), pp.703-714, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2010.507307#.UakCTfsfbIU>

LOPES DOS REIS, Felipa, *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*, Lisboa, Pactor, 2010.

LUND, Andreas: "Wikis: A collective approach to language production", *ReCALL*, 20(01), (2008), pp. 35-54, <http://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1K7F6TQKZ-21Y30XK-TYT/Lund%20-%20Wikis.pdf>

MAGALHÃES HILL, Manuela, HILL, Andrew, *Investigação por questionário*, Lisboa, 2005, Edições Sílabo

MESCI (Ministério de Ensino Superior, Ciência e Inovação do Governo de Cabo Verde), *Anuário Estatístico 2010/2011*, 2012.

MENDONÇA TAVARES, Danilo César (2006): "O futuro do ensino superior público em Cabo Verde: prioridades de custo e financiamento", monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Educação.

MOREIRA AZEVEDO, Carlos A., GONÇALVES DE AZEVEDO, Ana, *Metodologia científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*, Porto, Ed. C. Azevedo, 2000.

NaEaD (Núcleo de Apoio do Ensino a Distância, Universidade de Cabo Verde): *Boletim Informativo do NaEaD*, 1, 2013.

NOSI (Núcleo Operacional do Sistema Informático), *Programa estratégico para a sociedade da informação: Novas oportunidades de desenvolvimento*, Praia, Alfa Comunicações, 2005.

NUNAN, David, *Language teaching methodology: A textbook for teachers*, New York, Prentice Hall, 1991.

O'REILLY, Tim, BATELLE, John (2009): "Web squared: Web 2.0. five years on", http://assets.en.oreilly.com/1/event/28/web2009_websquared-whitepaper.pdf

PNUD (2004). *Relatório Nacional Sobre o Desenvolvimento Humano em Cabo Verde: As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e a Transformação de Cabo Verde*.

PRITCHARD, Alan, *Effective teaching with internet technologies: Pedagogy and practice*, London, Paul Chapman Publishing, 2007.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2001.

RIBAS FIALHO, Vanessa: "WEB 2.0: de blogs a wikis – a colaboração em massa na formação continuada de professores de língua estrangeiras", *Anais do CELSUL*, 2008. http://celsul.org.br/Encontros/08/blogs_a_wikis.pdf

RICHARDS, Jack C. y SCHMIDT, Richard, *Longman Dictionary of language learning and applied linguistics*, Harlow, Pearson Education, 2010.

RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S., *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

ROBINSON, Scott S. "Reflexiones sobre la inclusión digital", *Nueva sociedad*, 195, (2005), pp. 126-140, http://www.nuso.org/upload/articulos/3244_1.pdf

ROS, Iker: "Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar".
Ikastorratza, e-Revista de Didáctica 2,
http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf

RUIPÉREZ, Germán *et al.*, *Aprender e investigar con internet*, Laboratorio de
Ingeniería Didáctica de la UNED, s.a.

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, José: "Plataformas de enseñanza virtual para entornos
educativos", *Pixet-Bit, Revista de Medios y Educación*, 34, (2009), pp.217-233,
<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/15.pdf>

SANTOS TRIGUEIRO, Maria, *Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa em Cabo Verde*. Um contributo para a história da educação no arquipélago, Praia, Instituto da
Biblioteca Nacional e do Livro, 2010.

SON, Jeong-Sae: "Learner experiences in Web-based language learning", *Computer Assisted Language Learning*, vol.20 no.1, (2007), pp.21-36,
<http://web2-tesol.wikispaces.com/file/view/LEARNER+EXPERIENCES+IN+WEB-BASED+LANGUAGE+LEARNING.pdf>

SON, Jeong-Sae: "Using Web-based language learning activities in the ESL classroom",
International Journal of Pedagogies and Learning, 4 (4), (2008), pp.34-43,
http://eprints.usq.edu.au/4338/1/Son_IJPL_v4n4.pdf

STEVENSON, Angus, WAITE, Maurice (Ed.), *Concise Oxford English Dictionary*,
Oxford, Oxford University Press, 2011.

TERANTINO, Joseph M.: "YouTube for foreign languages: You have to see this
video", *Language Learning & Technology*, 15(1), (2011) pp. 10-16,
<http://lt.msu.edu/issues/february2011/emerging.pdf>

THOMAS, M, *Handbook of research on web 2.0 and second language learning*,
Hershey, PA: Information Science Reference, 2009.

VILLARROEL, José Domingo: "Usos didácticos del wiki en educación secundaria".
Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, 1, (2007), pp. 1-7,
http://www.ehu.es/ikastorratza/1_alea/wiki.pdf

RTC (2011): “CVTelecom foi nomeado para o prémio de Melhor Operador dos Mercados Emergentes”, Radiotelevisão Caboverdiana, http://www.rtc.cv/index.php?paginas=13&id_cod=12243

WALIMAN, Nicholas. *Research methods: the basics*, London, Routledge, 2011.

WANG, Shenggao, VÁSQUEZ, Camila: “Web 2.0 and second language learning: What the research tell us?”, *CALICO Journal*, 29(3), (2012), pp.412-430, http://camillavasquez.com/pdf/WangVasquez_Web2_CALICO.pdf

WARSCHAUER, Mark: “Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice”, *The Modern Language Journal*, Vol. 81, No. 4, Special Issue: Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers, (1997), pp. 470-481, http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/cmcl.pdf

WARSCHAUER, Mark: “The changing global economy and the future of language teaching”, *TESOL QUARTERLY*, Vol.34, No.3, (2000), pp.511-535, http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/docs/global.pdf

WARSCHAUER, Mark, LIAW, Meei-Ling: “Emerging technologies for autonomous language learning”, *Studies in Self-Access Learning Journal*, 4(3), (2011), pp.107-118, http://sisaljournal.org/archives/sep11/warschauer_liaw/

Anexo 1: Modelo de questionário para alunos

Questionário sobre o uso das ferramentas da Internet para a aprendizagem de línguas estrangeiras ALUNOS

Idade: _____ Sexo: M/F Curso: Estudos Ingleses/Estudos Franceses Ano: 1º /2º/3º/4º

Bloco 1: Acesso à Internet e às Novas Tecnologias da Informação e a Comunicação

1. Possui computador próprio?

Sim ☐

Não ☐

2. Com que frequência acede à Internet?

Todos os dias ☐

4 a 6 vezes por semana ☐

1 a 3 vezes por semana ☐

Menos de uma vez por semana ☐

Raramente ☐

Nunca ☐

3. Onde acede à Internet normalmente?

Em casa ☐

Em casa de um amigo/familiar ☐

Na universidade ☐

Num

ciberspaço ☐

4. Como avalia a qualidade dos equipamentos informáticos que a universidade disponibiliza aos alunos?

Muito má	Má	Razoável	Boa	Muito boa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Como avalia a facilidade de acesso à Internet nas instalações da universidade?

Muito difícil	Difícil	Razoável	Fácil	Muito fácil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloco 2: Competência para usar as ferramentas da Internet

6. Qual é o seu nível de conhecimentos de informática, na óptica do utilizador?

Deficiente	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito bom
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Como avalia a sua competência geral para usar as ferramentas da Internet?

Deficiente	Insuficiente	Razoável	Boa	Muito boa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Como avalia o seu nível conhecimentos das seguintes ferramentas da Internet?

	Deficiente	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito bom
Sites de aprendizagem de línguas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sites web autênticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Email	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconferência (via Skype ou similar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wiki					
Podcast					
Vídeos procedentes da Internet					
Dicionários ou tesouros online					
Redes sociais					
Plataforma <i>e-Learning</i>					

Bloco 3: Uso e percepção da utilidade das ferramentas de Internet para a aprendizagem da língua estrangeira

9. Com que frequência as seguintes ferramentas fazem parte das actividades desenvolvidas nas disciplinas de língua estrangeira?

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Frequentemente	Com muita frequência
Sites de aprendizagem de línguas					
Sites web autênticos					
Email					
Chat					
Videoconferência (via <i>Skype</i> ou similar)					
Blog					
Wiki					
Podcast					
Vídeos procedentes da Internet					
Dicionários ou tesouros online					
Redes sociais					
Plataforma <i>e-Learning</i>					

10. Com que frequência usa as seguintes ferramentas da Internet para a aprendizagem autónoma da língua estrangeira?

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Frequentemente	Com muita frequência
Sites de aprendizagem de línguas					
Sites web autênticos					
Email					
Chat					
Videoconferência (via <i>Skype</i> ou similar)					
Blog					
Wiki					
Podcast					
Vídeos procedentes da Internet					
Dicionários ou tesouros online					
Redes sociais					
Plataforma <i>e-Learning</i>					

11. Como avalia o grau de utilidade das seguintes ferramentas da Internet para a aprendizagem de uma língua estrangeira?

	Nada útil	Pouco útil	Indiferente	Útil	Muito útil
Sites de aprendizagem de línguas					
Sites web autênticos					
Email					
Chat					
Videoconferência (via <i>Skype</i> ou similar)					
Blog					
Wiki					

Podcast					
Vídeos procedentes da Internet					
Dicionários ou tesouros online					
Redes sociais					
Plataforma <i>e-Learning</i>					

12. Qual é a sua opinião sobre as vantagens e desvantagens do uso das ferramentas da Internet na aprendizagem de línguas estrangeiras?

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A incorporação das ferramentas da Internet nas aulas de língua estrangeira torna o processo de aprendizagem mais dinâmico					
A incorporação das ferramentas da Internet nas aulas de língua estrangeira contribui para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem					
O uso das ferramentas da Internet aumenta o grau de motivação dos alunos					
O uso das ferramentas da Internet potencia a aprendizagem colaborativa					
O uso das ferramentas da Internet fomenta a autonomia dos alunos e potencia a sua individualidade					
O uso das ferramentas da Internet na aula coloca em situação de desigualdade aos alunos com acesso mais restrito à tecnologia					
O uso das ferramentas da Internet na aula requer conhecimentos informáticos avançados por parte de docentes e alunos					
O uso das ferramentas da Internet na aula exige muito tempo de dedicação que poderia ser melhor aproveitado de outra forma					
O uso das ferramentas da Internet pode ser frustrante e desmotivador quando acontecem problemas técnicos que impedem o seu funcionamento adequado					
O uso efectivo das ferramentas da Internet no ensino de línguas exige um esforço económico muito elevado por parte das instituições					

Anexo 2: Modelo de questionário para docentes

Questionário sobre o uso das ferramentas da Internet para a aprendizagem de línguas estrangeiras DOCENTES

Idade: _____ Sexo: M/F Curso em que lecciona: Estudos Ingleses/Estudos Franceses

Bloco 1: Acesso à Internet e às Novas Tecnologias da Informação e a Comunicação

1. Possui computador próprio?

Sim ☐

Não ☐

2. Com que frequência acede à Internet?

Todos os dias ☐

4 a 6 vezes por semana ☐

1 a 3 vezes por semana ☐

Menos de uma vez por semana ☐

Raramente ☐

Nunca ☐

3. Onde acede à Internet normalmente? (*pode assinalar mais de uma opção*)

Em casa ☐

Em casa de um amigo/familiar ☐

Na universidade ☐

Num ciberespaço ☐

4. Como avalia a qualidade dos equipamentos informáticos que a universidade disponibiliza aos docentes?

Muito má	Má	Razoável	Boa	Muito boa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Como avalia a facilidade de acesso à Internet nas instalações da universidade?

Muito difícil	Difícil	Razoável	Fácil	Muito fácil
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bloco 2: Competência para usar as ferramentas de Internet

6. Como avalia o seu nível de conhecimentos de informática, na óptica do utilizador?

Deficiente	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito bom
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Como avalia a sua competência geral para usar as ferramentas da Internet?

Deficiente	Insuficiente	Razoável	Boa	Muito boa
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Como avalia o seu nível conhecimentos das seguintes ferramentas da Internet?

	Deficiente	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito bom
Sites de aprendizagem de línguas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sites web autênticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Email	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconferência (via Skype ou similar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wiki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Podcast					
Vídeos procedentes da Internet					
Dicionários ou tesouros online					
Redes sociais					
Plataforma <i>e-Learning</i>					

Bloco 3: Uso e percepção da utilidade das ferramentas de Internet para a aprendizagem da língua estrangeira

9. Com que frequência as seguintes ferramentas de Internet fazem parte das actividades desenvolvidas nas disciplinas por si ministradas?

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Frequentemente	Com muita frequência
Sites de aprendizagem de línguas					
Sites web autênticos					
Email					
Chat					
Videoconferência (via <i>Skype</i> ou similar)					
Blog					
Wiki					
Podcast					
Vídeos procedentes da Internet					
Dicionários ou tesouros online					
Redes sociais					
Plataforma <i>e-Learning</i>					

10. Como avalia o grau de utilidade das seguintes ferramentas da Internet para o ensino de uma língua estrangeira?

	Nada útil	Pouco útil	Indiferente	Útil	Muito útil
Sites de aprendizagem de línguas					
Sites web autênticos					
Email					
Chat					
Blog					
Videoconferência (via <i>Skype</i> ou similar)					
Wiki					
Podcast					
Vídeos procedentes da Internet					
Dicionários ou tesouros online					
Redes sociais					
Plataforma <i>e-Learning</i>					

11. Com que frequência utiliza as ferramentas da Internet com o objectivo de desenvolver nos alunos as seguintes habilidades e competências?

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Frequente mente	Com muita frequência
Compreensão da leitura					
Compreensão auditiva					
Produção e interacção escrita					
Produção e interacção oral					
Competência gramatical					
Competência lexical					
Competência pragmática					
Competência cultural e intercultural					

12. Como avalia a utilidade das ferramentas da Internet para o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências nos alunos?

	Nada útil	Pouco útil	Indiferente	Útil	Muito útil
--	-----------	------------	-------------	------	------------

Compreensão da leitura					
Compreensão auditiva					
Produção e interacção escrita					
Produção e interacção oral					
Competência gramatical					
Competência lexical					
Competência pragmática					
Competência cultural e intercultural					

13. Qual é a sua opinião sobre as vantagens e desvantagens do uso das ferramentas da Internet no ensino de línguas estrangeiras?

	Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A incorporação das ferramentas da Internet nas aulas de língua estrangeira torna o processo de aprendizagem mais dinâmico					
A incorporação das ferramentas da Internet nas aulas de língua estrangeira contribui para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem					
O uso das ferramentas da Internet aumenta o grau de motivação dos alunos					
O uso das ferramentas da Internet potencia a aprendizagem colaborativa					
O uso das ferramentas da Internet fomenta a autonomia dos alunos e potencia a sua individualidade					
O uso das ferramentas da Internet na aula coloca em situação de desigualdade aos alunos com acesso mais restrito à tecnologia					
O uso das ferramentas da Internet na aula requer conhecimentos informáticos avançados por parte de docentes e alunos					
O uso das ferramentas da Internet na aula exige muito tempo de dedicação que poderia ser melhor aproveitado de outra forma					
O uso das ferramentas da Internet pode ser frustrante e desmotivador quando acontecem problemas técnicos que impedem o seu funcionamento adequado					
O uso efectivo das ferramentas da Internet no ensino de línguas exige um esforço económico muito elevado por parte das instituições					

Anexo 3: Tablas resumen de los resultados del cuestionario – alumnos

Cuestionario sobre el uso de las herramientas de internet para el aprendizaje de lenguas extranjeras ALUMNOS

Bloque 1: Acceso a internet y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación

1. ¿Posee ordenador propio?

Tabla 1	Sí	No	Sin respuesta
	42	29	0

2. ¿Con qué frecuencia se conecta a internet?

Tabla 2	Nunca	Casi nunca	Menos de una vez por semana	De 1 a 3 veces por semana	De 4 a 6 veces por semana	Todos los días	Sin respuesta
	0	6	3	22	16	24	0

3. ¿Dónde se conecta a internet normalmente?

Tabla 3	En casa	En casa de un amigo o familiar	En la universidad	En un ciberespacio	Sin respuesta
	38	8	51	9	0

4. ¿Cómo evalúa la calidad de los equipos informáticos que la universidad pone a disposición de los alumnos?

Tabla 4	Muy mala	Mala	Aceptable	Buena	Muy buena	Sin respuesta
	5	8	45	9	2	2

5. ¿Cómo evalúa la facilidad de acceso a internet en las instalaciones de la universidad?

Tabla 5	Muy difícil	Difícil	Aceptable	Fácil	Muy fácil	Sin respuesta
	7	24	30	8	2	20

Bloque 2: Competencia para usar las herramientas de internet

6. ¿Cuál es su nivel de conocimientos de informática a nivel de usuario?

Tabla 6	Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Sin respuesta
	1	2	28	33	7	0

7. ¿Cómo evalúa su competencia general para usar las herramientas de internet?

Tabla 7	Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Buena	Muy buena	Sin respuesta
	1	1	29	33	4	3

8. ¿Cómo evalúa su nivel de conocimientos de las siguientes herramientas de internet?

Tabla 8	Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Sin respuesta
Páginas web de aprendizaje de lenguas	11	8	26	20	3	3
Páginas web auténticas	7	8	33	15	3	5
Email	0	1	10	38	20	2
Chat	2	2	5	34	21	7
Videoconferencia (Skype o similar)	14	17	16	13	8	3
Blog	13	18	23	13	1	3
Wiki	8	11	19	24	7	2
Podcast	21	24	16	5	1	4
Vídeos procedentes de internet	7	7	20	23	10	4
Diccionarios o tesauros online	6	5	22	24	9	5
Redes sociales	0	4	14	28	20	5
Plataforma e-Learning	10	17	23	15	2	4

Bloque 3: Uso y percepción de la utilidad de las herramientas de internet para el aprendizaje de la lengua extranjera

9. ¿Con qué frecuencia forman parte de las actividades desarrolladas en las asignaturas de lengua extranjera las siguientes herramientas?

Tabla 9	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Con mucha frecuencia	Sin respuesta
Páginas web de aprendizaje de lenguas	7	22	27	12	3	0
Páginas web auténticas	16	17	25	11	1	1
Email	8	11	8	28	11	5
Chat	23	14	11	10	7	6
Videoconferencia (Skype o similar)	34	19	7	5	0	6
Blog	16	30	15	7	0	3
Wiki	18	13	10	20	7	3
Podcast	33	25	4	2	1	5
Vídeos procedentes de internet	7	14	28	13	5	4
Diccionarios o tesauros online	12	13	23	13	6	4
Redes sociales	16	20	11	13	8	3
Plataforma e-Learning	18	22	18	8	3	1

10. ¿Con qué frecuencia usa las siguientes herramientas de internet para el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera?

Tabla 10	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Con mucha frecuencia	Sin respuesta
Páginas web de aprendizaje de lenguas	9	23	28	5	6	0
Páginas web auténticas	10	23	25	8	2	3
Email	12	10	18	15	12	4
Chat	14	11	16	17	7	6
Videoconferencia (Skype o similar)	32	17	13	6	1	2
Blog	23	23	15	7	0	3
Wiki	14	19	14	14	6	4
Podcast	40	19	3	3	1	5
Vídeos procedentes de internet	13	13	29	7	7	2
Diccionarios o tesauros online	10	15	23	12	10	1
Redes sociales	13	11	22	13	9	3
Plataforma e-Learning	26	22	13	8	1	1

11. ¿Cómo evalúa el grado de utilidad de las siguientes herramientas de internet para el aprendizaje de una lengua extranjera?

Tabla 11	Nada útil	Poco útil	Indiferente	Útil	Muy útil	Sin respuesta
Páginas web de aprendizaje de lenguas	0	3	2	34	30	2
Páginas web auténticas	0	3	20	30	14	4
Email	2	11	10	25	17	6
Chat	0	6	21	27	13	4
Videoconferencia (Skype o similar)	3	7	22	21	13	5
Blog	3	9	16	26	14	3
Wiki	5	8	13	26	15	4
Podcast	3	15	25	16	5	7
Vídeos procedentes de internet	0	3	8	33	23	4
Diccionarios o tesauros online	0	1	6	23	41	0
Redes sociales	4	9	17	26	12	3
Plataforma e-Learning	0	4	10	32	24	1

12. ¿Cuál es su opinión sobre las ventajas e inconvenientes de uso de las herramientas de internet en el aprendizaje de lenguas extranjeras?

Tabla 12

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Sin respuesta
La incorporación de las herramientas de internet en clase hace el proceso de aprendizaje más dinámico	0	0	2	40	28	1
La incorporación de las herramientas de internet en clase contribuye a la obtención de mejores resultados de aprendizaje	0	3	12	29	26	1
El uso de las herramientas de internet aumenta el grado de motivación de los alumnos	0	2	11	25	28	0
El uso de las herramientas de internet potencia el aprendizaje colaborativo	0	4	13	27	22	4
El uso de las herramientas de internet fomenta la autonomía de los alumnos y potencia su individualidad	1	4	13	30	20	3
El uso de las herramientas de internet en clase pone en situación de desigualdad a los alumnos con acceso más restringido a la tecnología	2	13	6	24	24	2
El uso de las herramientas de internet en clase requiere conocimientos informáticos avanzados por parte de docentes y alumnos	5	8	6	26	25	1
El uso de las herramientas de internet en clase exige mucho tiempo de dedicación que podría ser mejor aprovechado de otra forma	7	25	17	10	9	3
El uso de las herramientas de internet puede ser frustrante y desmotivador cuando ocurren problemas técnicos que impiden su funcionamiento adecuado	3	11	10	27	18	2
El uso efectivo de las herramientas de internet en la enseñanza de lenguas exige un esfuerzo económico muy elevado por parte de las instituciones	9	7	15	24	15	1

Anexo 4: Gráficos de los resultados del cuestionario - alumnos

Bloque 1: Acceso a Internet y a los recursos informáticos

Pregunta 1: ¿Tiene ordenador propio?

Gráfico 1 - Total alumnos

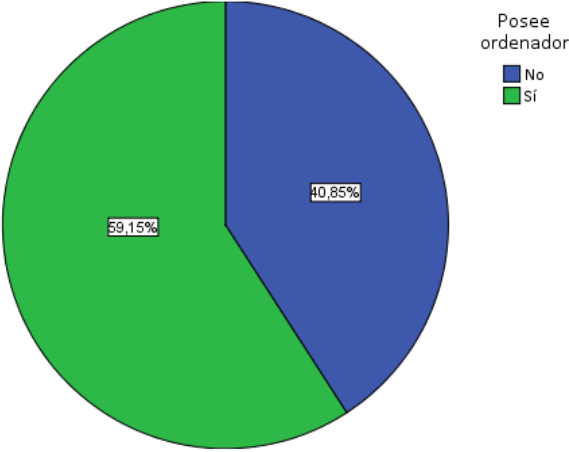


Gráfico 1.1. - Alumnos Estudios Franceses 2º año

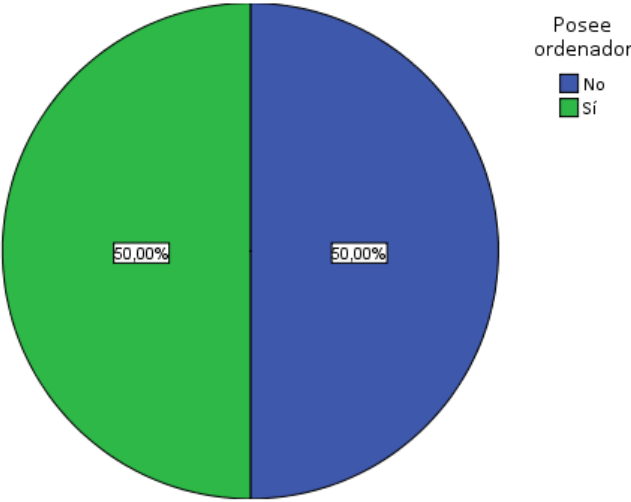


Gráfico 1.3. - Alumnos Estudios Ingleses 2º año

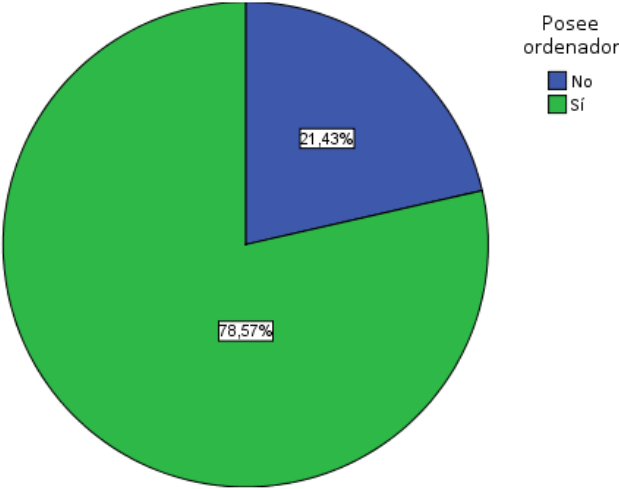


Gráfico 1.4 - Estudios Ingleses 2º Año

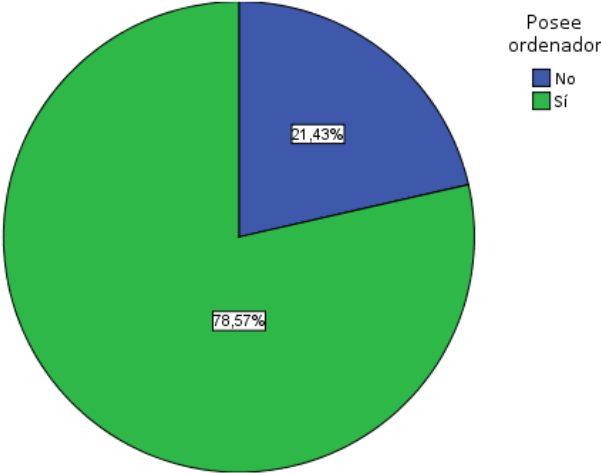


Gráfico 1.4 - Alumnos Estudios Ingleses 3º Año

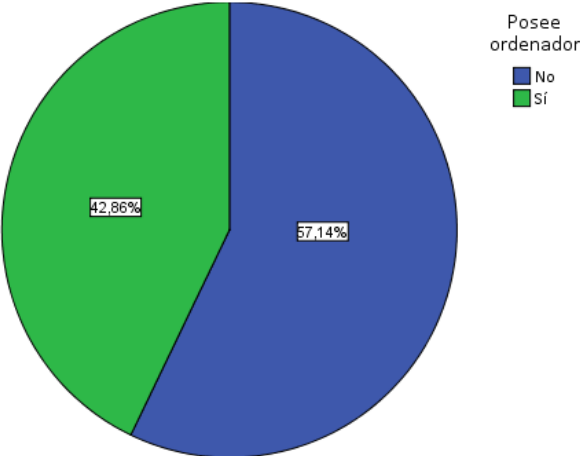
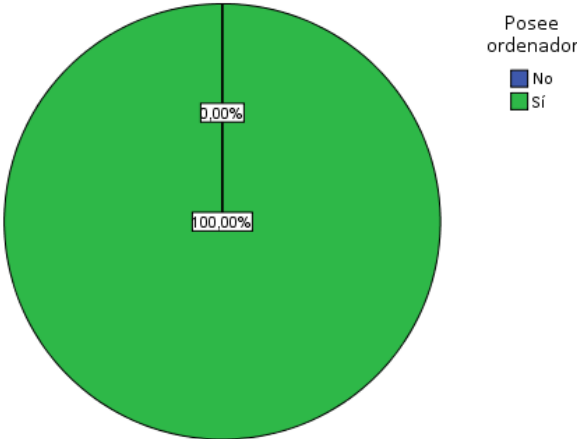


Gráfico 1.5 - Alumnos Estudios Ingleses 4º año (UniMindelo)



Pregunta 2: ¿Con qué frecuencia accede a internet?

Gráfico 2 - Total alumnos

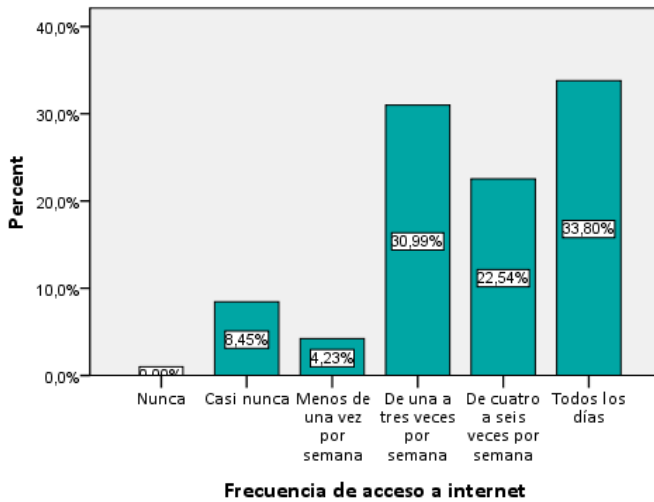


Gráfico 2.1. Alumnos Estudios Franceses 2º Año

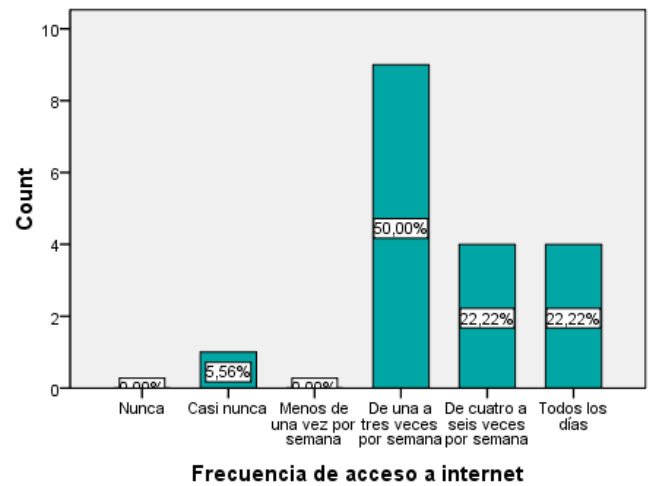


Gráfico 2.2 - Alumnos Estudios Ingleses 1º año

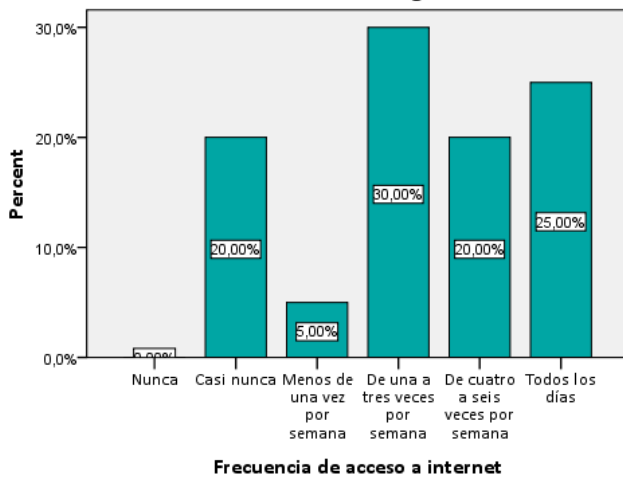


Gráfico 2.3 - Alumnos Estudios Ingleses 2º Año

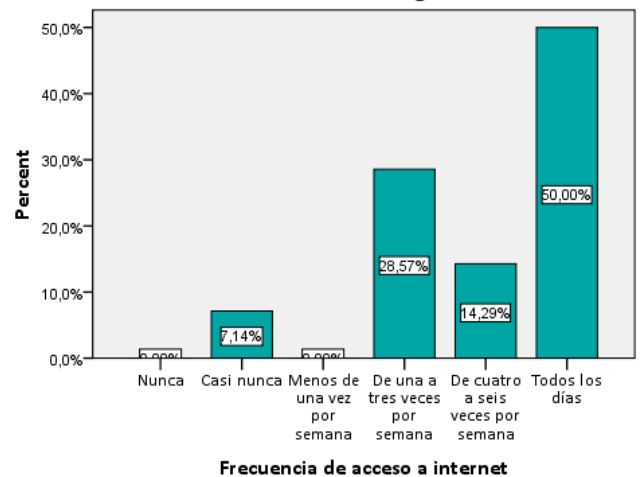


Gráfico 2.4 - Alumnos Estudios Ingleses 3º Año

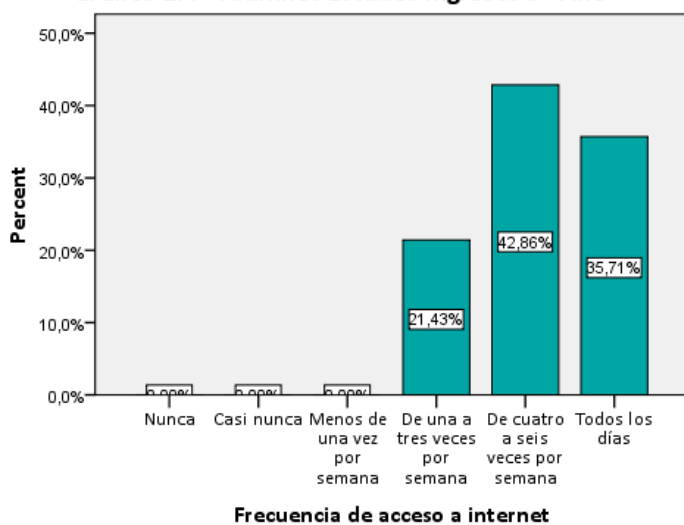
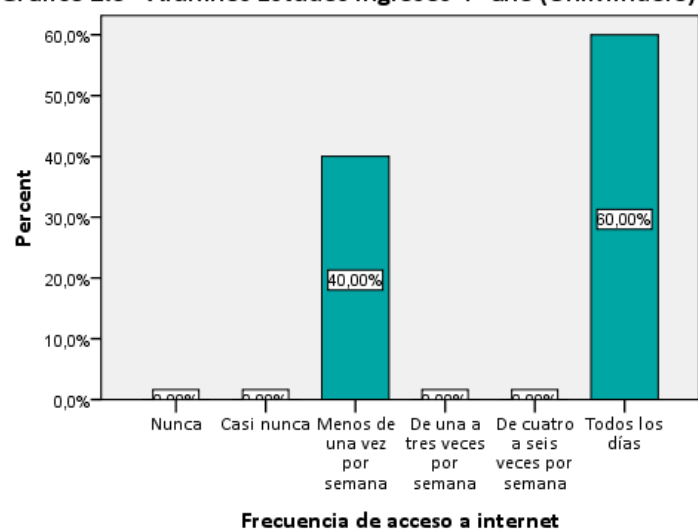


Gráfico 2.5 - Alumnos Estudios Ingleses 4º año (UniMindel)



Pregunta 3: ¿Dónde accede normalmente a internet?

Gráfico 3.1 - Total alumnos

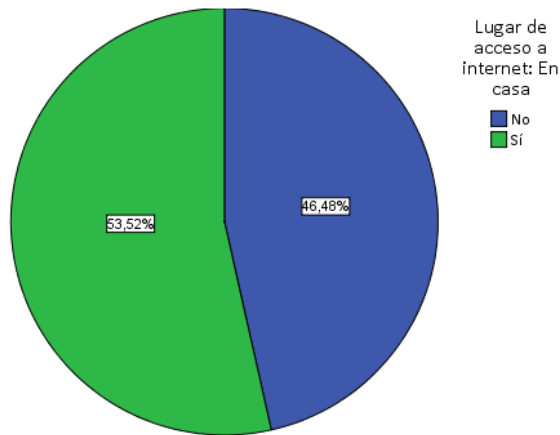


Gráfico 3.2 - Total alumnos

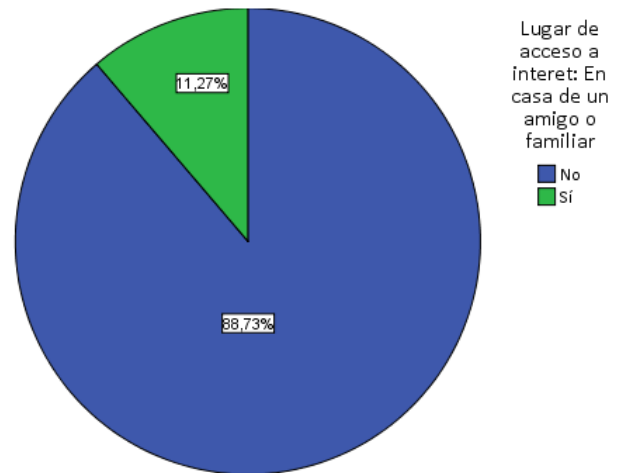


Gráfico 3.3 - Total alumnos

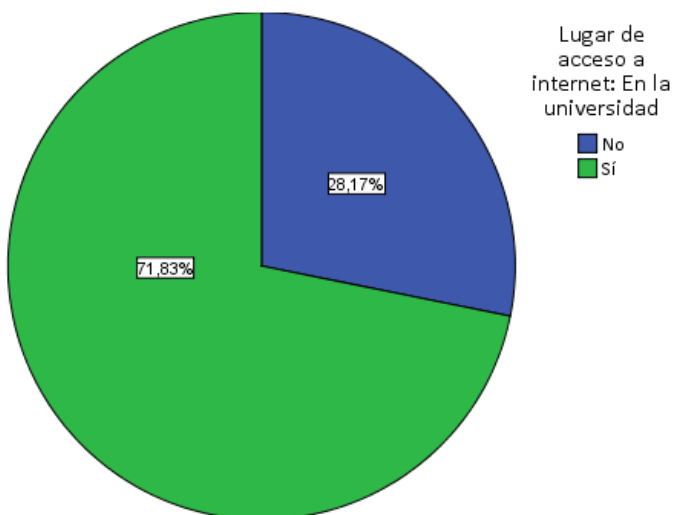
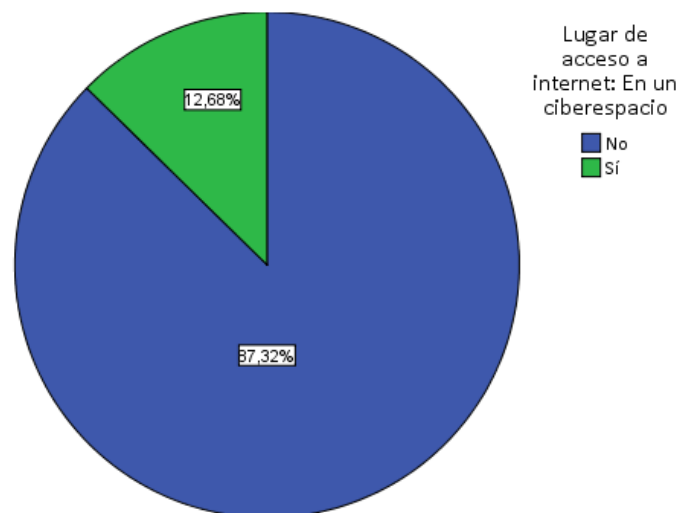


Gráfico 3.4 - Total alumnos



Pregunta 4: ¿Cómo evalúa la calidad de los medios informáticos que la universidad pone a disposición de los alumnos?

Gráfico 4 - Total alumnos

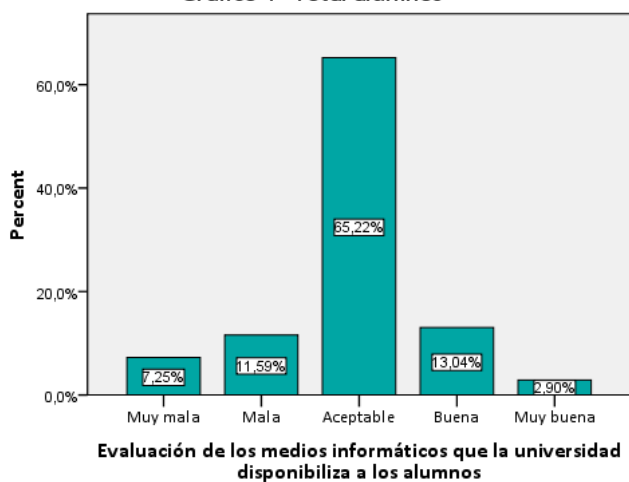


Gráfico 4.1. Alumnos Estudios Franceses 2º Año

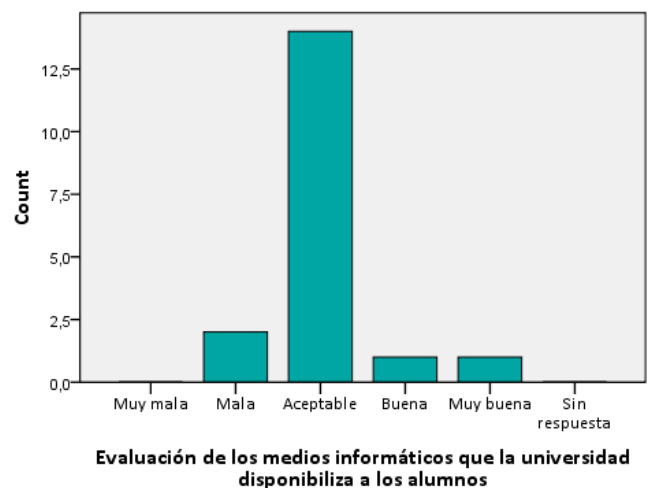


Gráfico 4.2 - Alumnos Estudios Ingleses 1º año

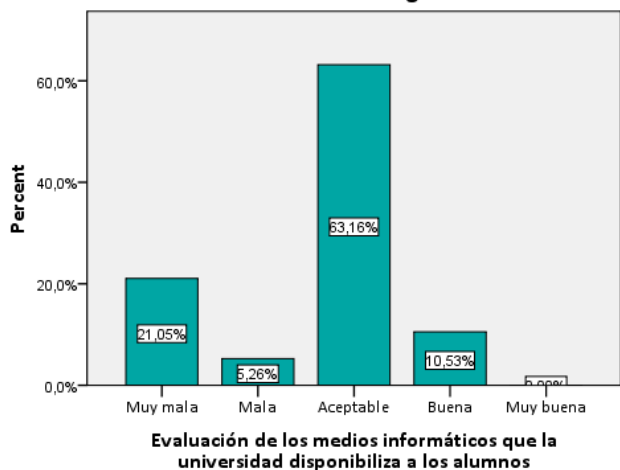


Gráfico 4.3 - Alumnos Estudios Ingleses 2º Año

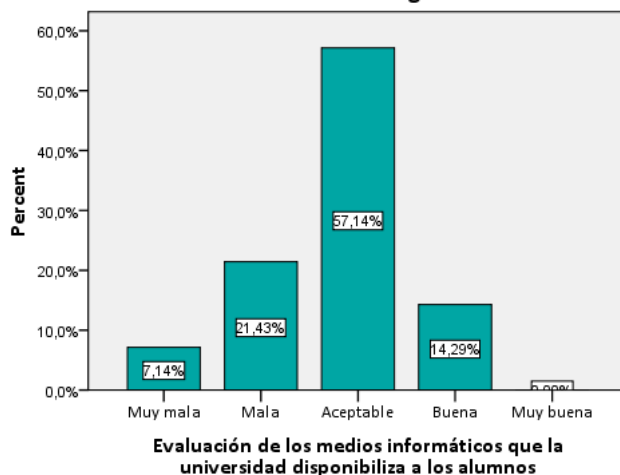


Gráfico 4.4 - Alumnos Estudios Ingleses 3º Año

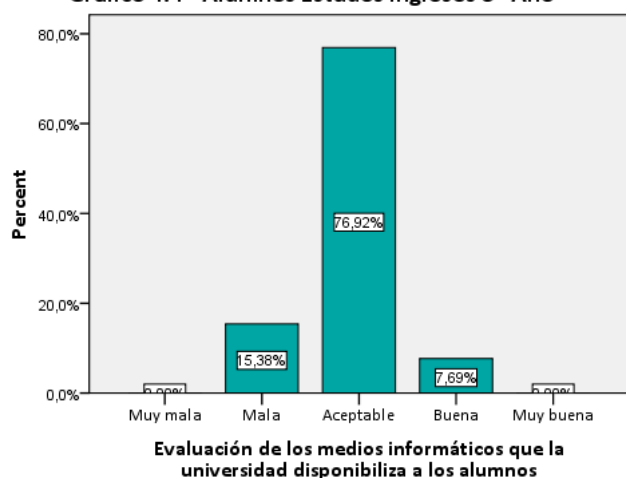
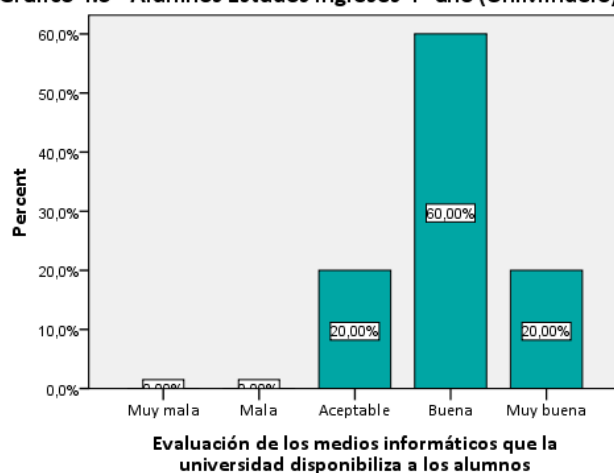


Gráfico 4.5 - Alumnos Estudios Ingleses 4º año (UniMíndelo)



Pregunta 5: ¿Cómo evalúa la facilidad de acceso a internet en las instalaciones de la universidad?

Gráfico 5 - Total alumnos

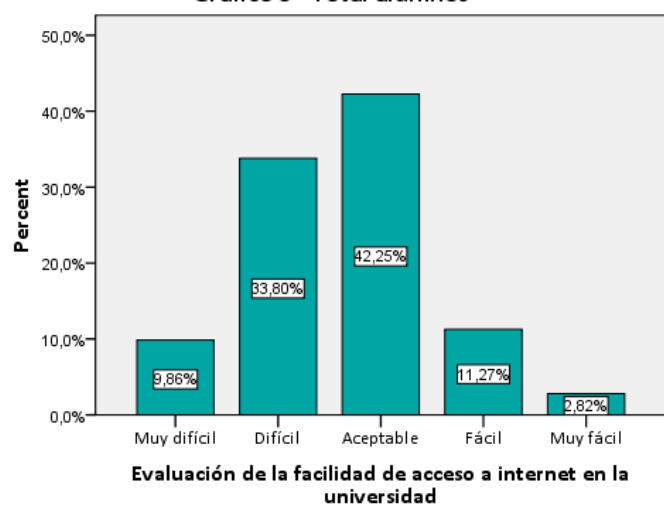


Gráfico 5.1. Alumnos Estudios Franceses 2º Año

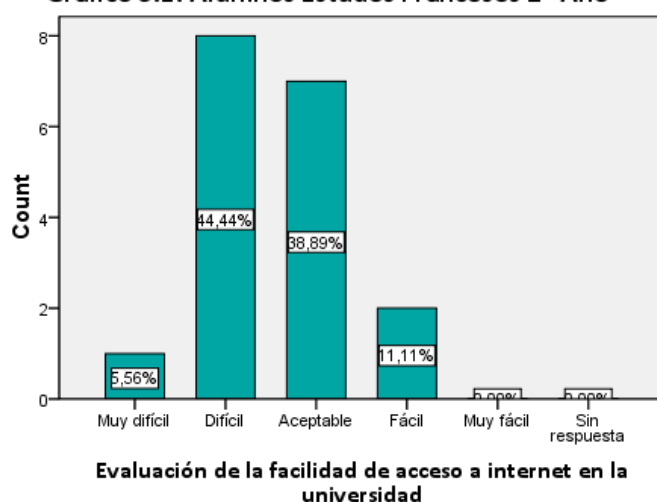


Gráfico 5.2 - Alumnos Estudios Ingleses 1º año

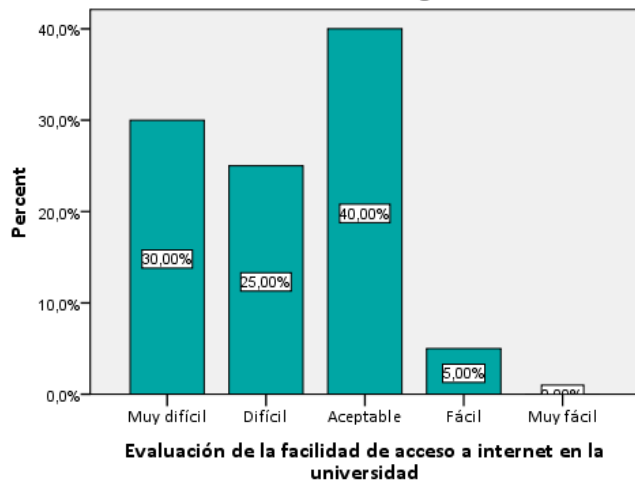


Gráfico 5.3 - Alumnos Estudios Ingleses 2º Año

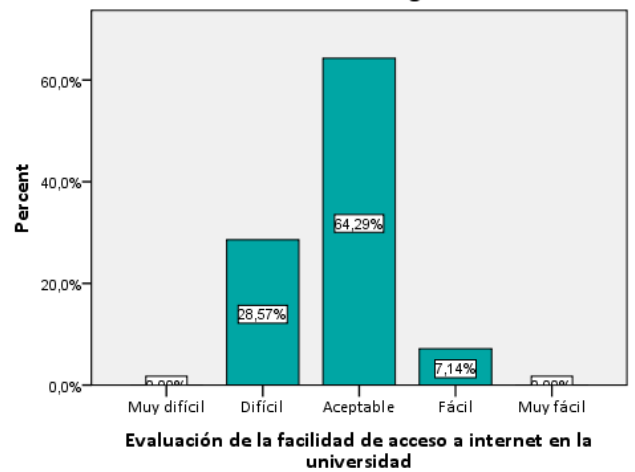


Gráfico 5.4 - Alumnos Estudios Ingleses 3º Año

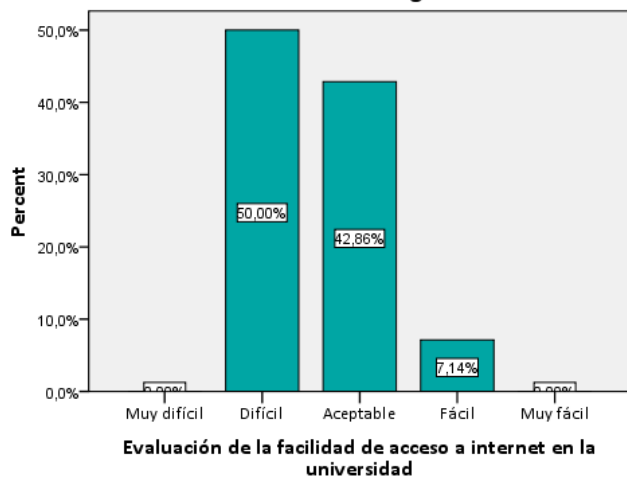


Gráfico 5.5 - Alumnos Estudios Ingleses 4º año (UniMindelo)

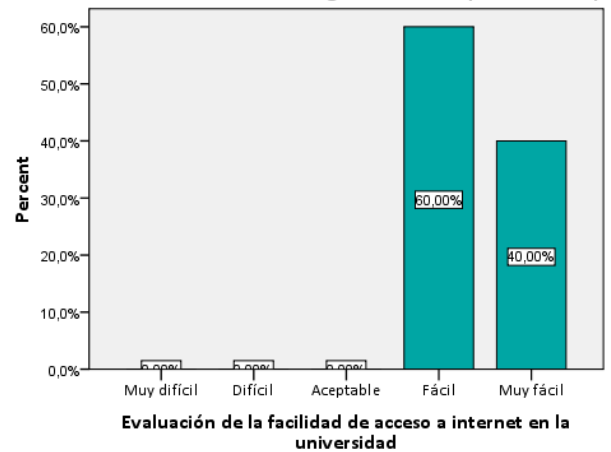
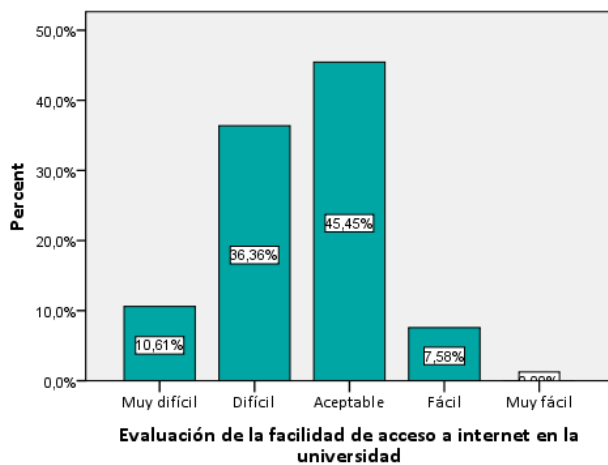


Gráfico 5.6. Total alumnos UniCV



Bloque 2: Competencia para usar las herramientas de internet

Pregunta 6: ¿Cuál es su nivel de conocimientos de informática a nivel de usuario?

Gráfico 6 - Total alumnos

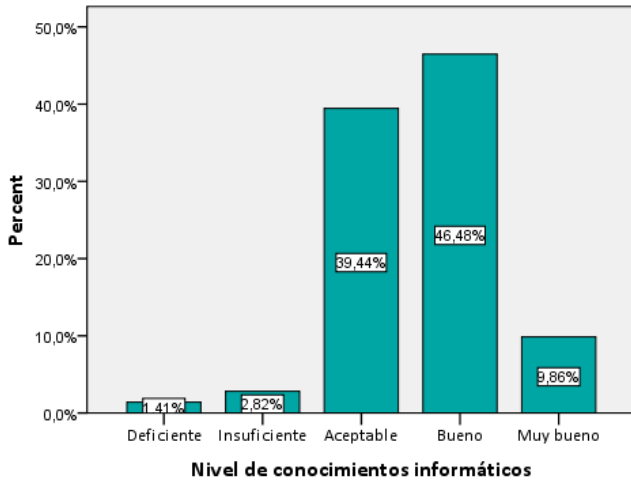


Gráfico 6.1. Alumnos Estudios Franceses 2º Año

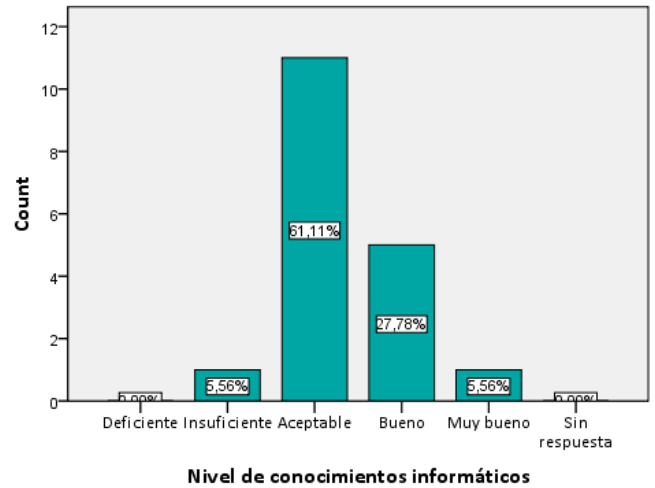


Gráfico 6.2. Alumnos Estudios Ingleses 1º año

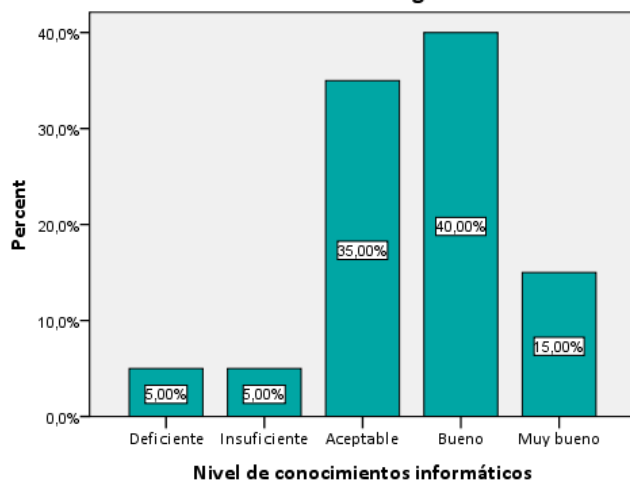


Gráfico 6.3. Alumnos Estudios Ingleses 2º año

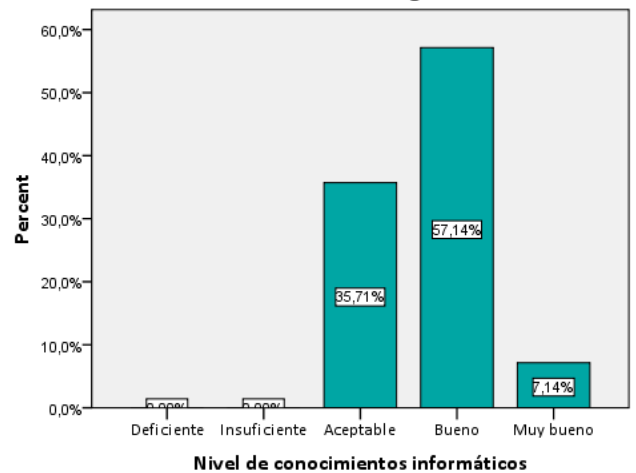


Gráfico 6.4. Alumnos Estudios Ingleses 3º año

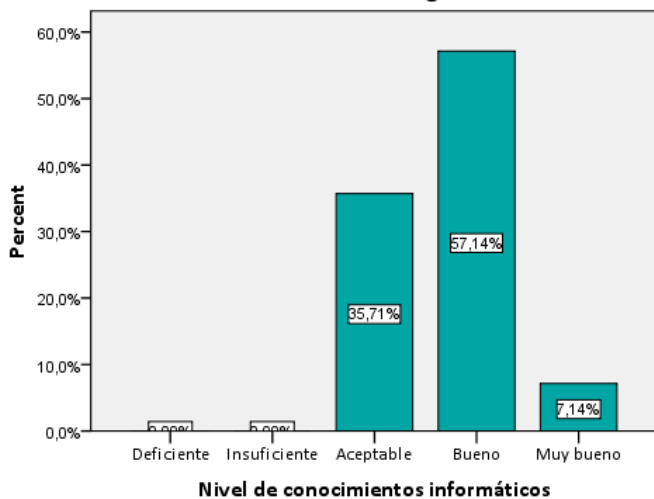
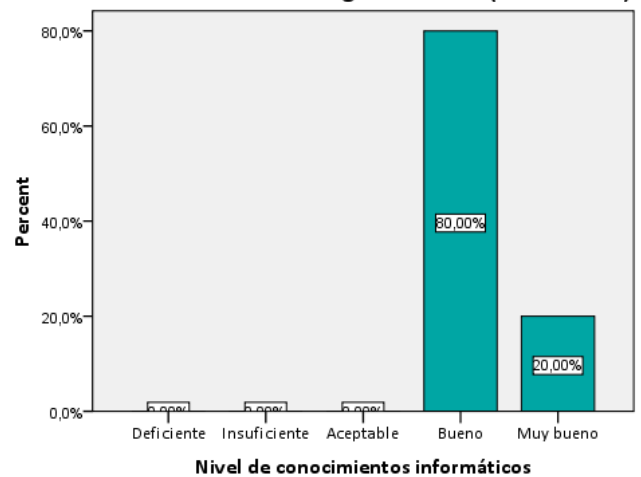
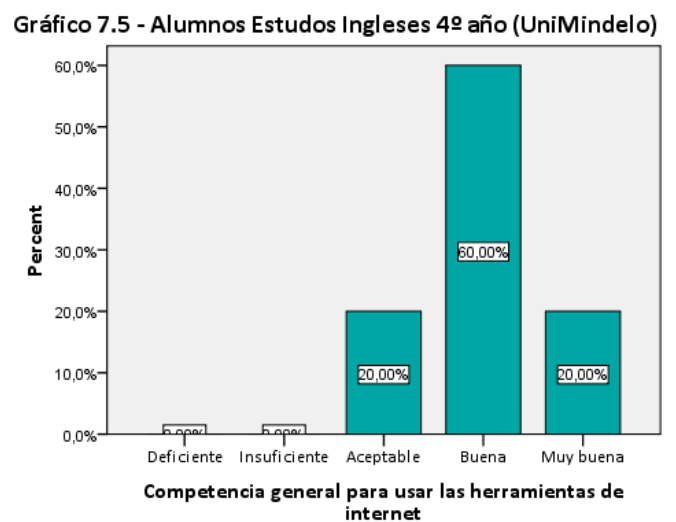
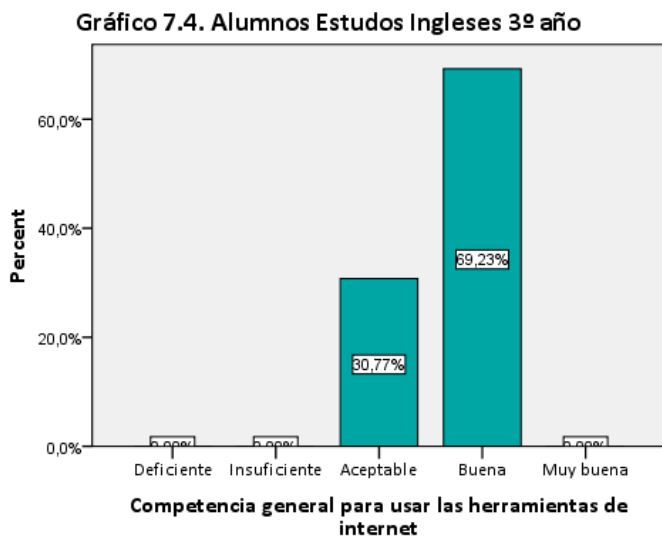
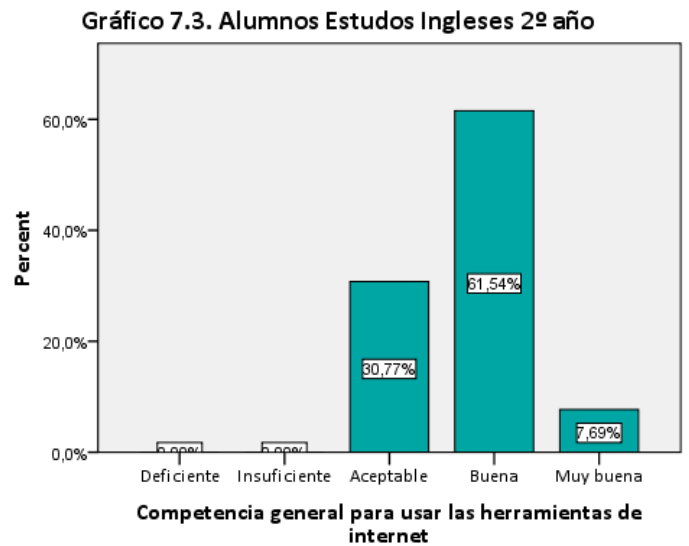
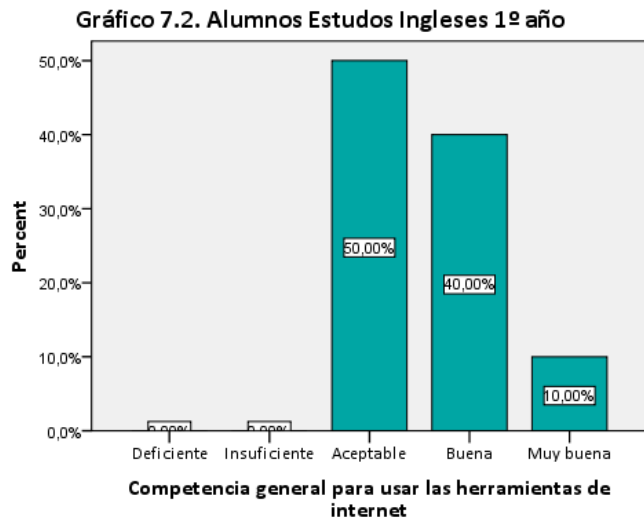
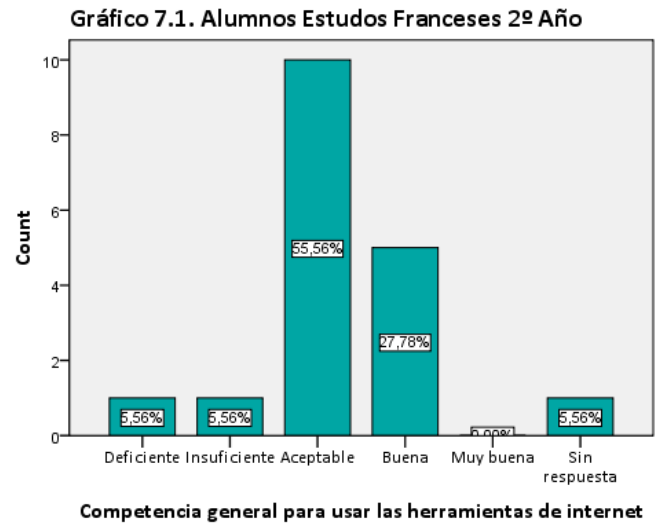
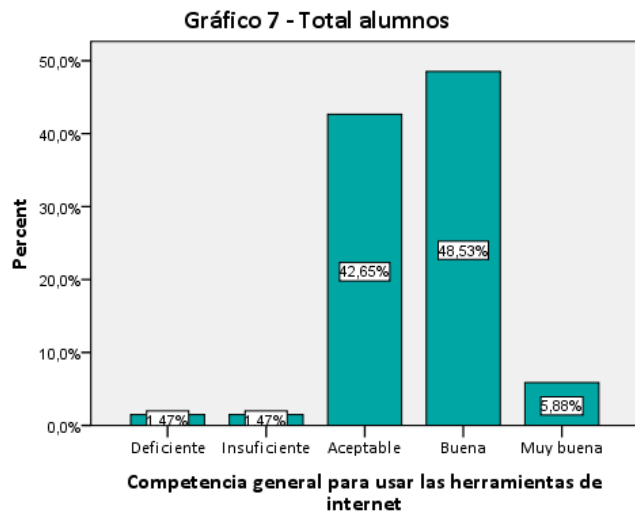


Gráfico 6.5 - Alumnos Estudios Ingleses 4º año (UniMindelo)



Pregunta 7: ¿Cómo evalúa su competencia general para usar las herramientas de internet?



Pregunta 8: ¿Cómo evalúa su nivel de conocimientos sobre las siguientes herramientas de internet?

Gráfico 8.a. Total alumnos

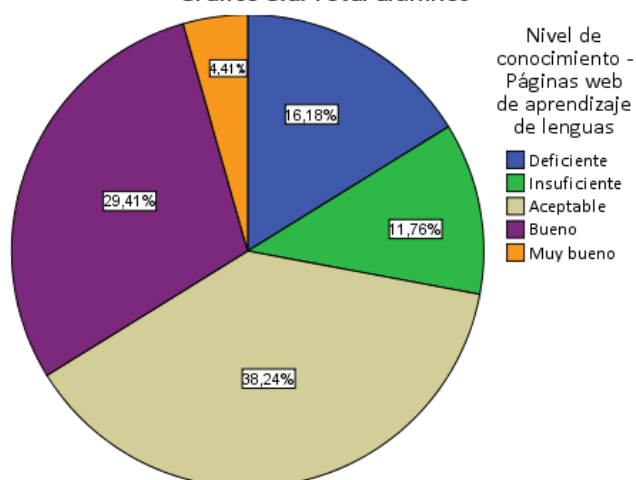


Gráfico 8.b. Total alumnos

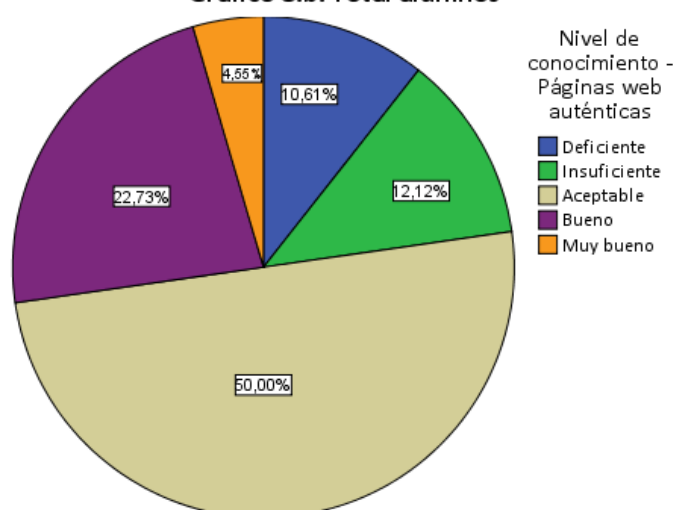


Gráfico 8.c. Total alumnos

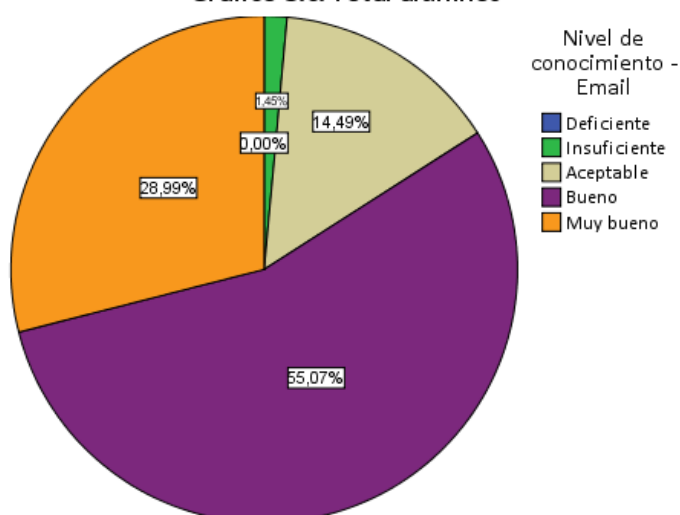


Gráfico 8.d. Total alumnos

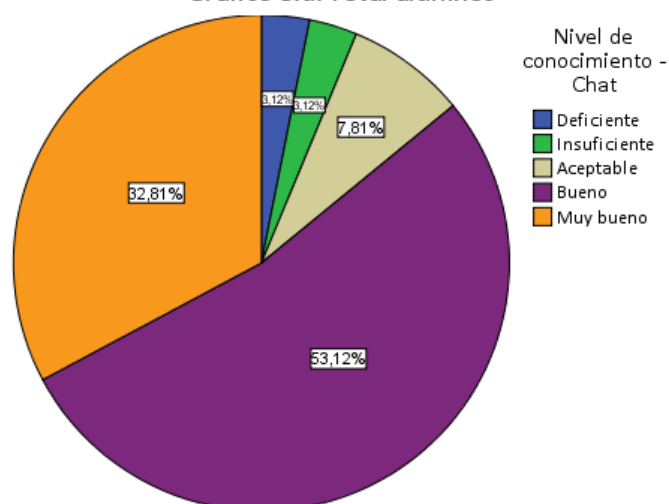


Gráfico 8.e. Total alumnos

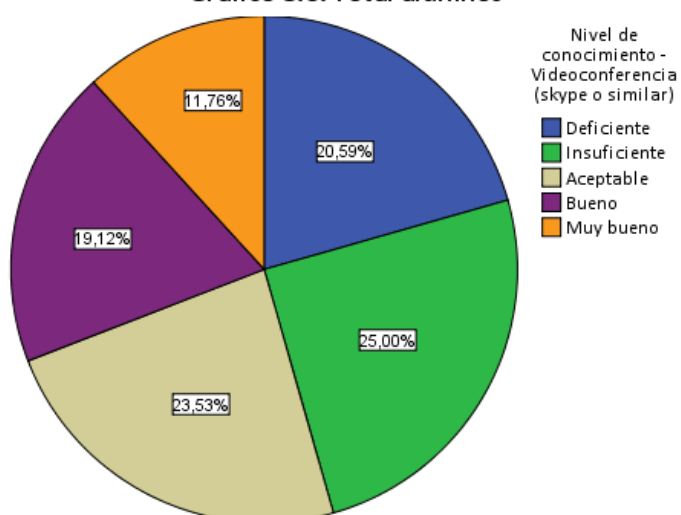


Gráfico 8.f. Total alumnos

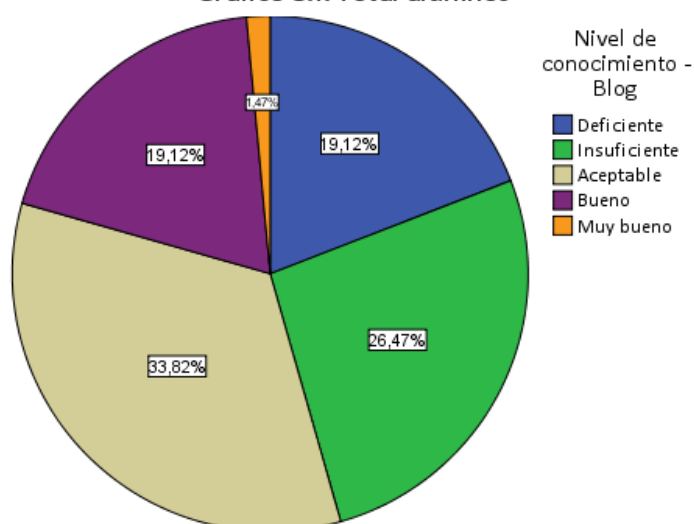


Gráfico 8.g. Total alumnos

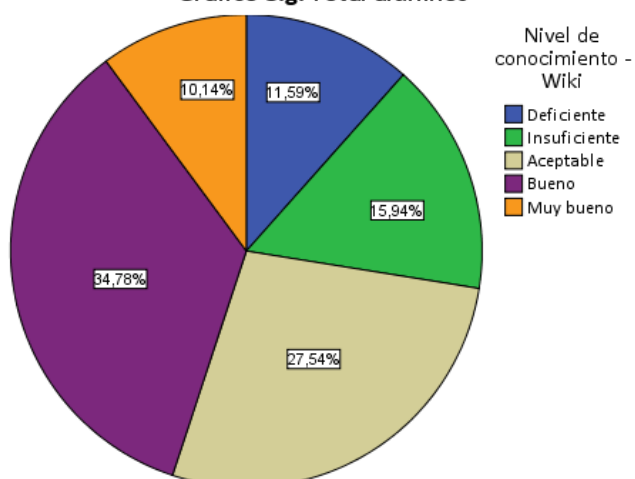


Gráfico 8.h. Total alumnos

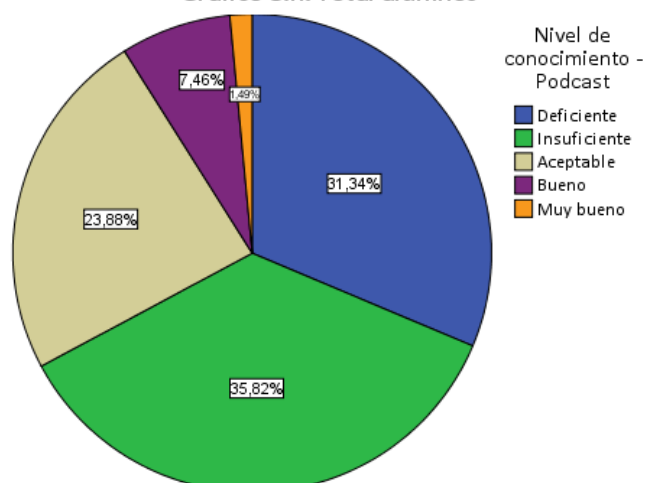


Gráfico 8.i. Total alumnos

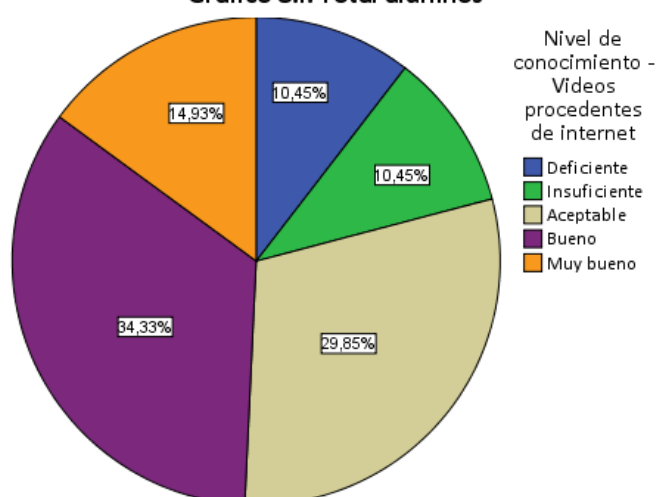


Gráfico 8.j. Total alumnos

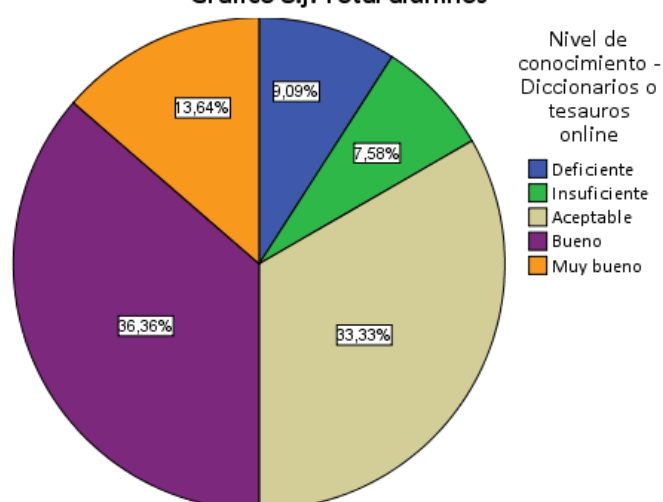


Gráfico 8.k. Total alumnos

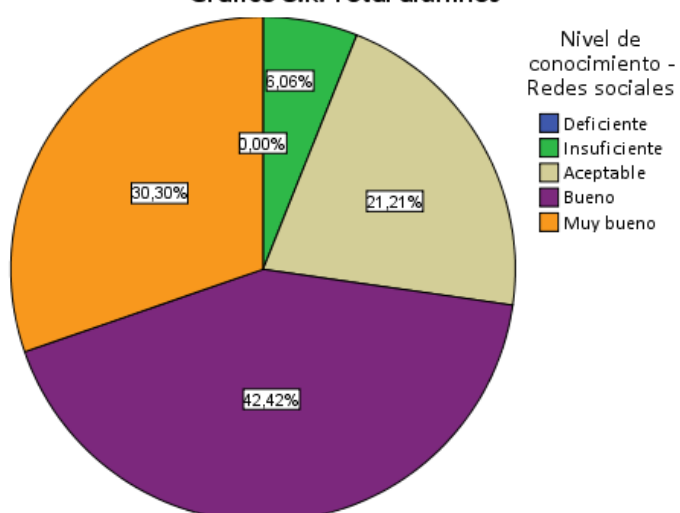
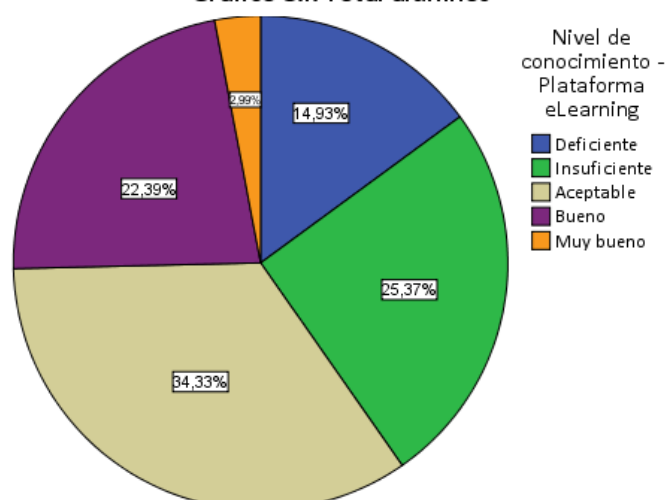


Gráfico 8.l. Total alumnos



Bloque 3: Uso y percepción de la utilidad de las herramientas de internet para el aprendizaje de la lengua extranjera

Pregunta 9: ¿Con qué frecuencia forman parte de las actividades desarrolladas en las asignaturas de lengua extranjera las siguientes herramientas?

Gráfico 9.a. Total alumnos

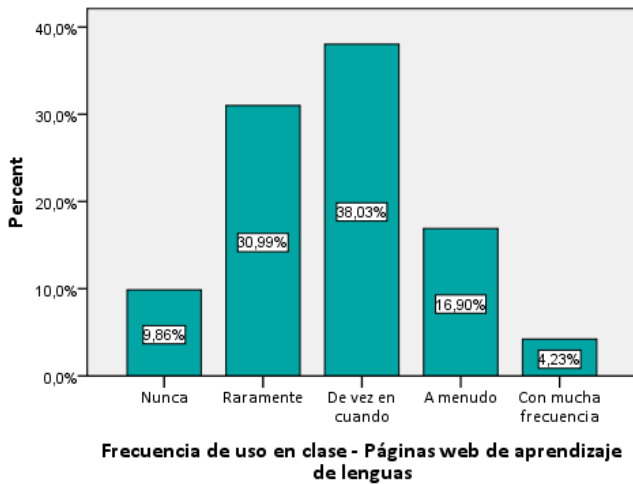


Gráfico 9.b. Total alumnos

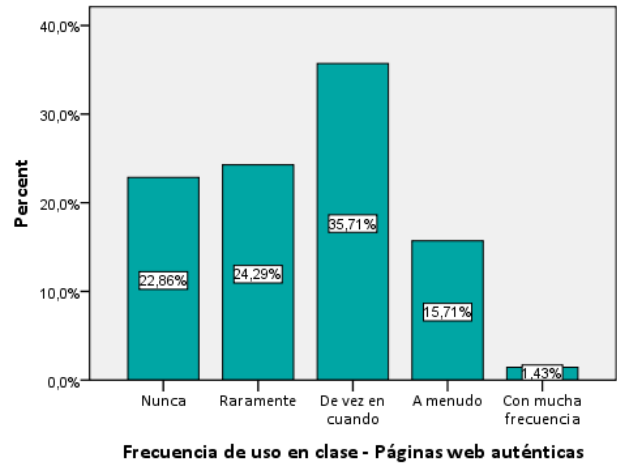


Gráfico 9.c. Total alumnos

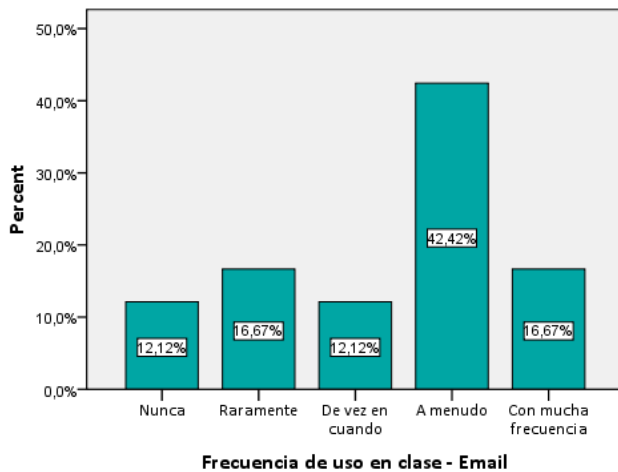


Gráfico 9.d. Total alumnos

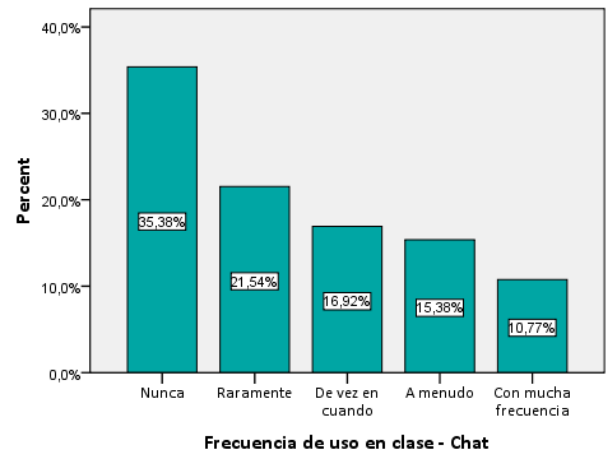


Gráfico 9.e. Total alumnos

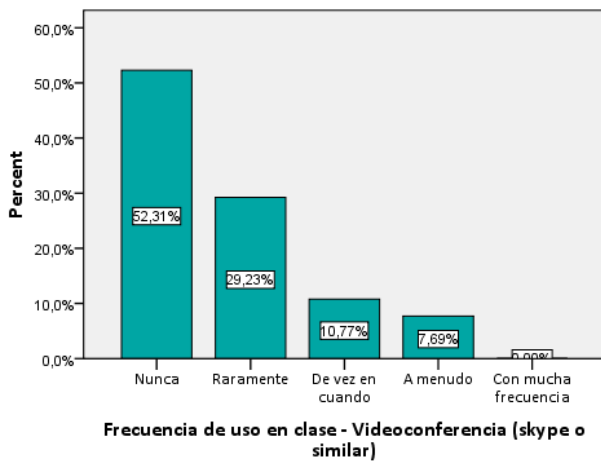
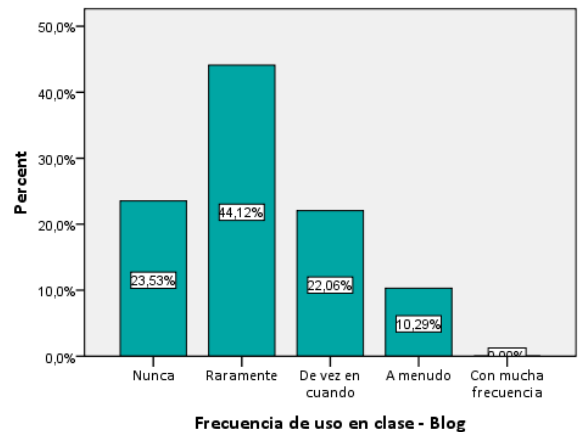
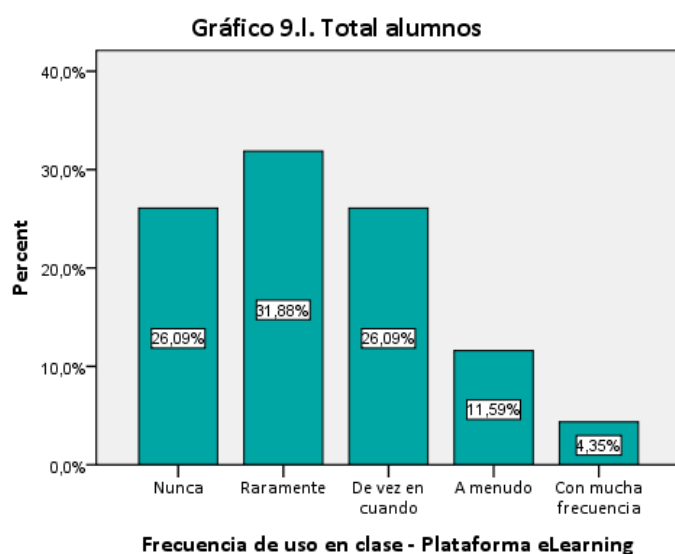
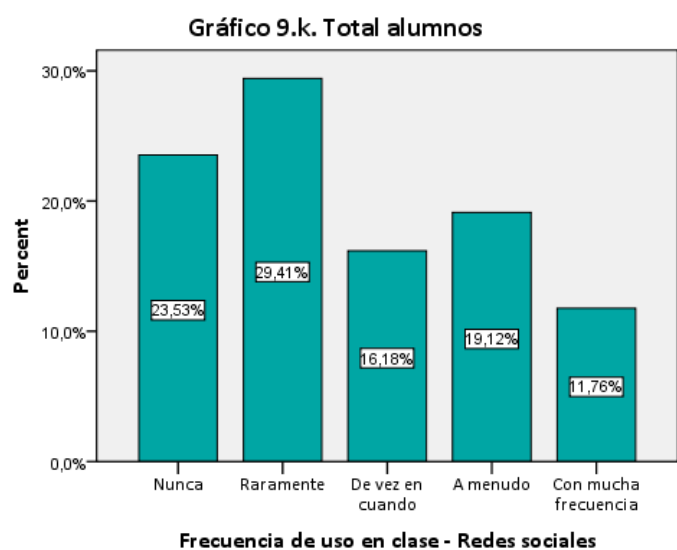
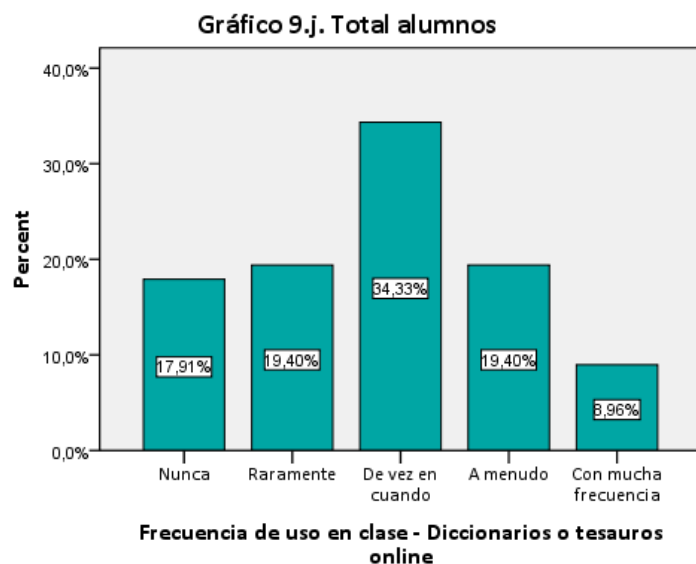
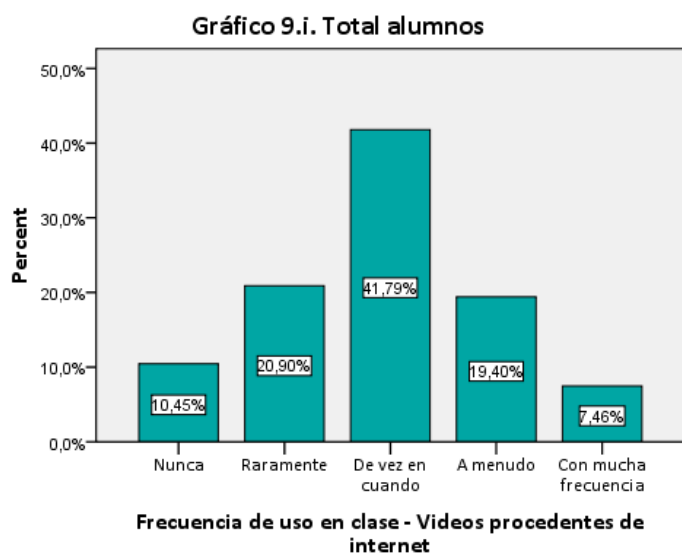
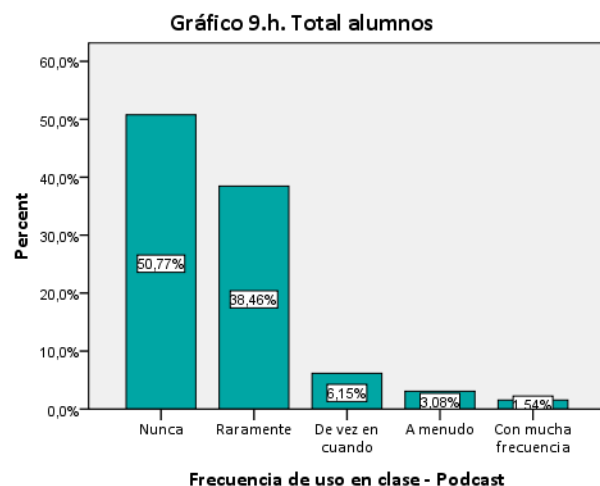
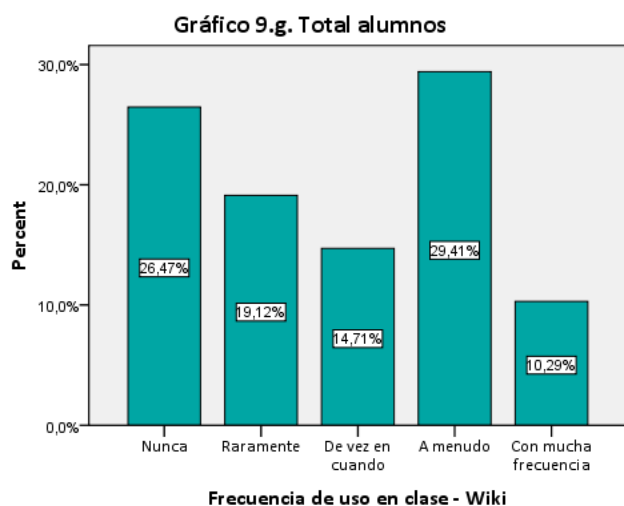


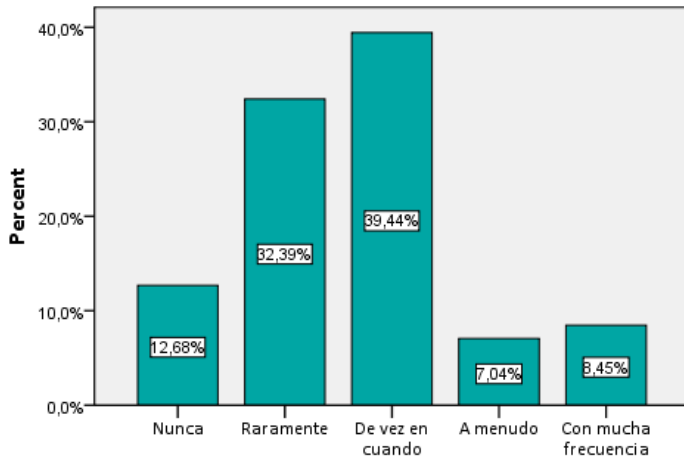
Gráfico 9.f. Total alumnos





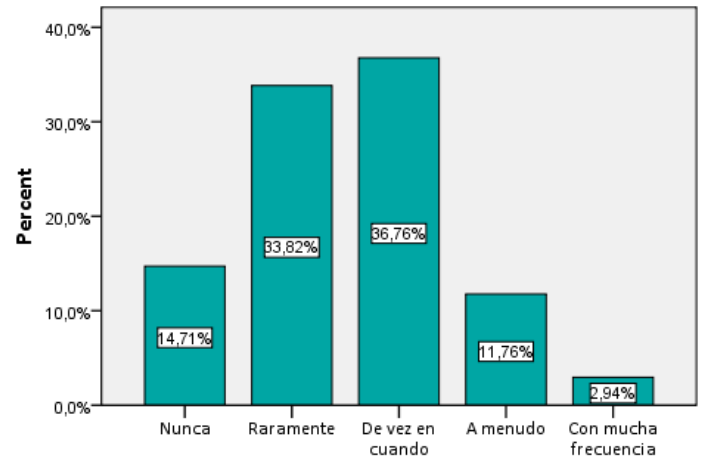
Pregunta 10: ¿Con qué frecuencia usa las siguientes herramientas de internet para el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera?

Gráfico 10.a - Total alumnos



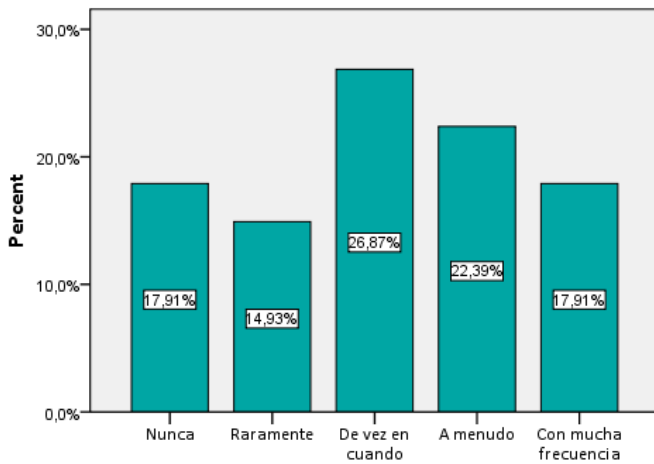
Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Páginas web de aprendizaje de lenguas

Gráfico 10.b - Total alumnos



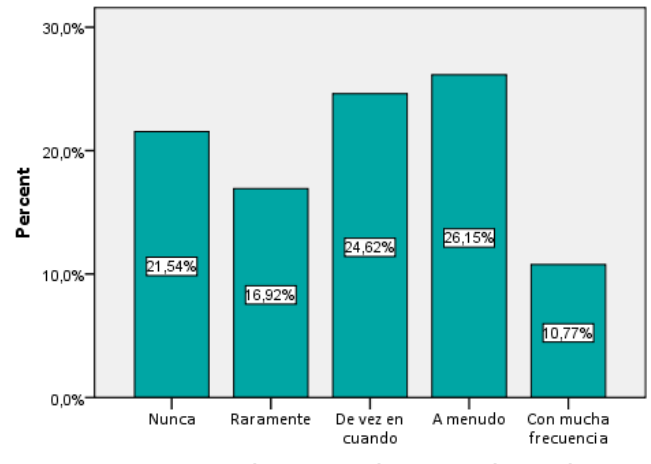
Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Páginas web auténticas

Gráfico 10.c - Total alumnos



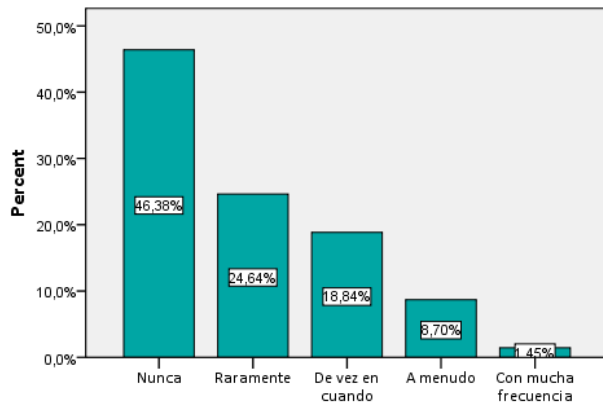
Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Email

Gráfico 10.d - Total alumnos



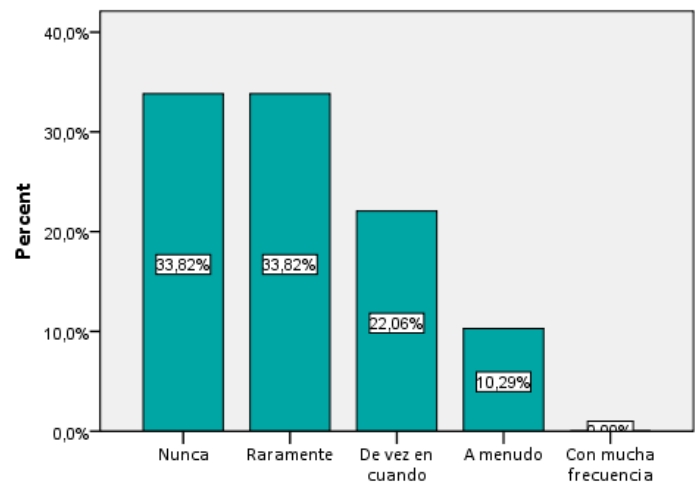
Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Chat

Gráfico 10.e - Total alumnos



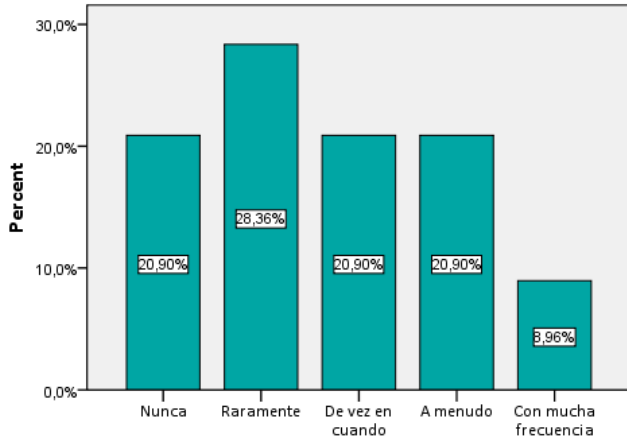
Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Videoconferencia (skype o similar)

Gráfico 10.f - Total alumnos



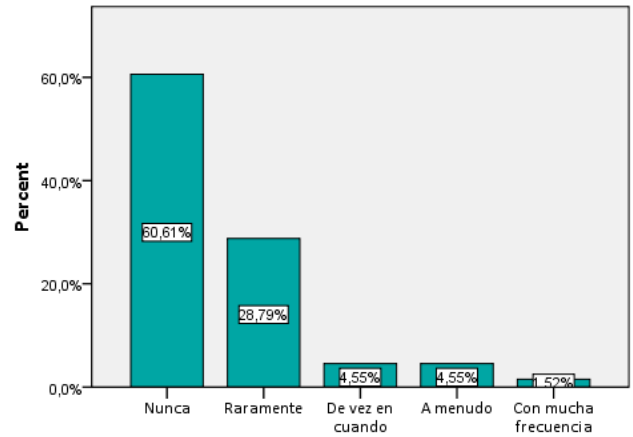
Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Blog

Gráfico 10.g - Total alumnos



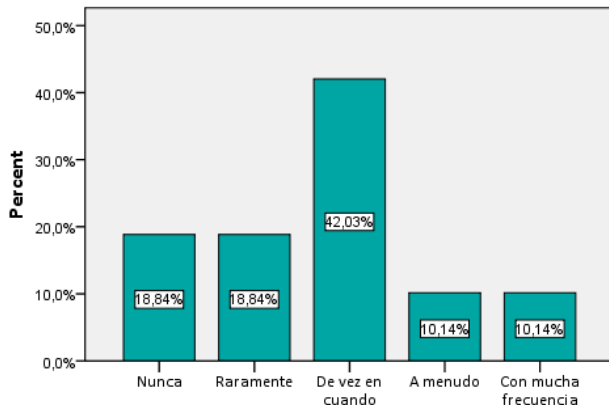
Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Wiki

Gráfico 10.h - Total alumnos



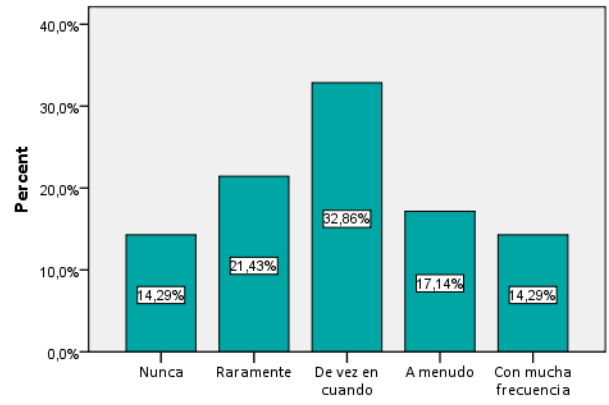
Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Podcast

Gráfico 10.i - Total alumnos



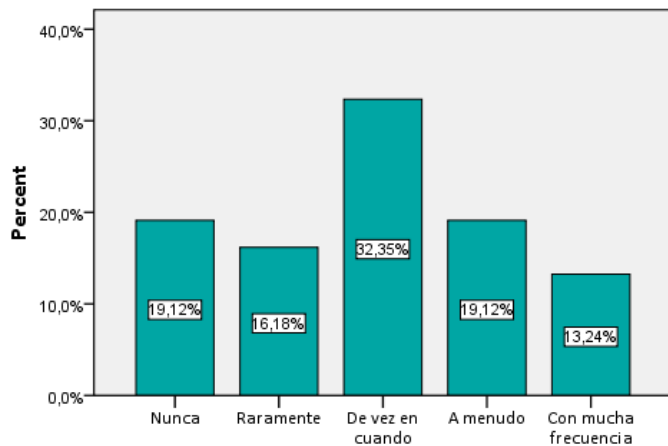
Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Videos procedentes de internet

Gráfico 10.j - Total alumnos



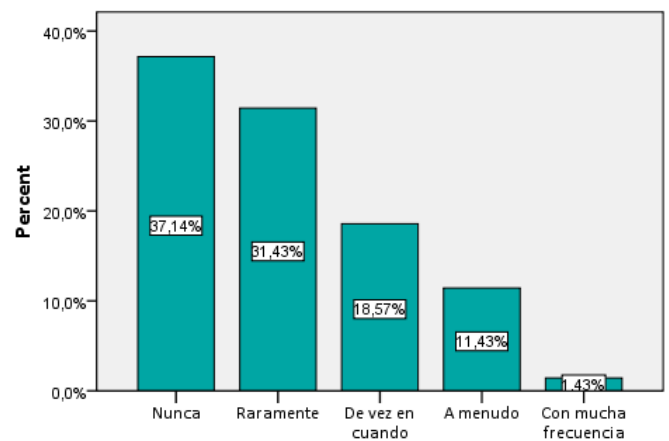
Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Diccionarios o tesauros online

Gráfico 10.k - Total alumnos



Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Redes sociales

Gráfico 10.l - Total alumnos



Frecuencia de uso para el autoaprendizaje - Plataforma eLearning

Pregunta 11: ¿Cómo evalúa el grado de utilidad de las siguientes herramientas de internet para el aprendizaje de una lengua extranjera?

Gráfico 11.a. Total alumnos

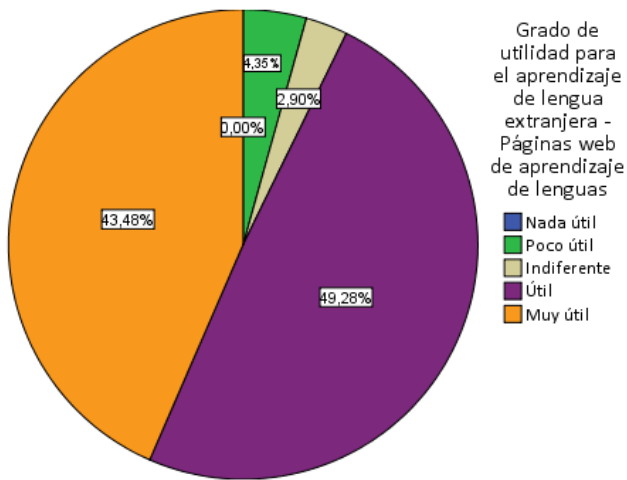


Gráfico 11.b. Total alumnos

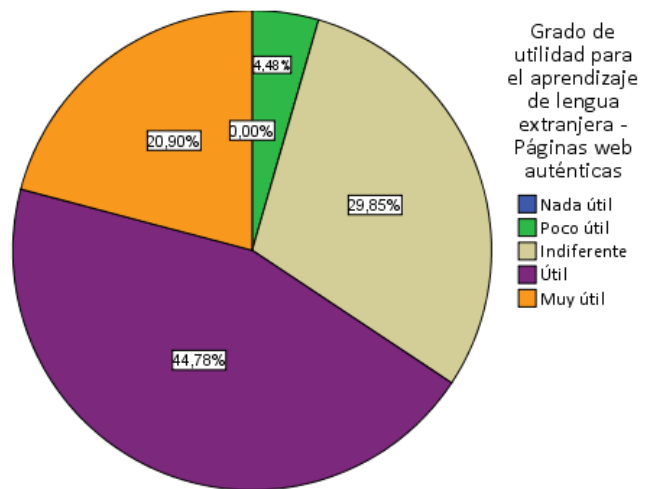


Gráfico 11.c. Total alumnos

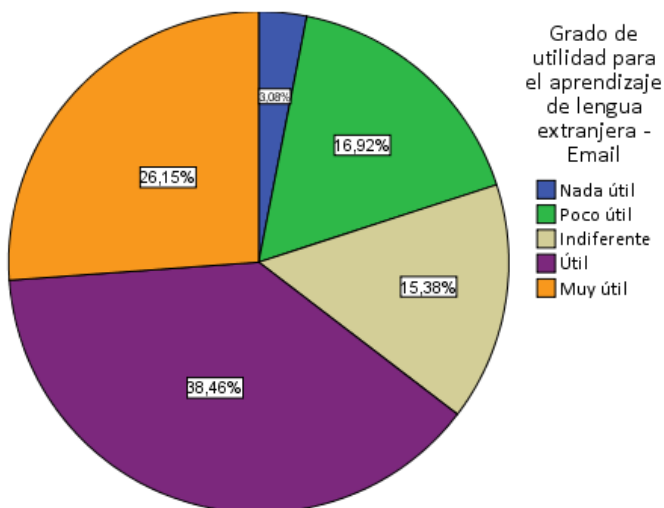


Gráfico 11.d. Total alumnos

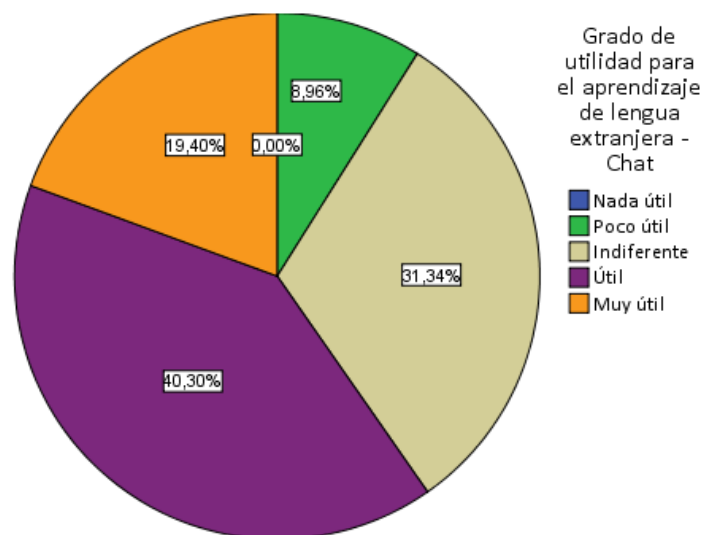


Gráfico 11.e. Total alumnos

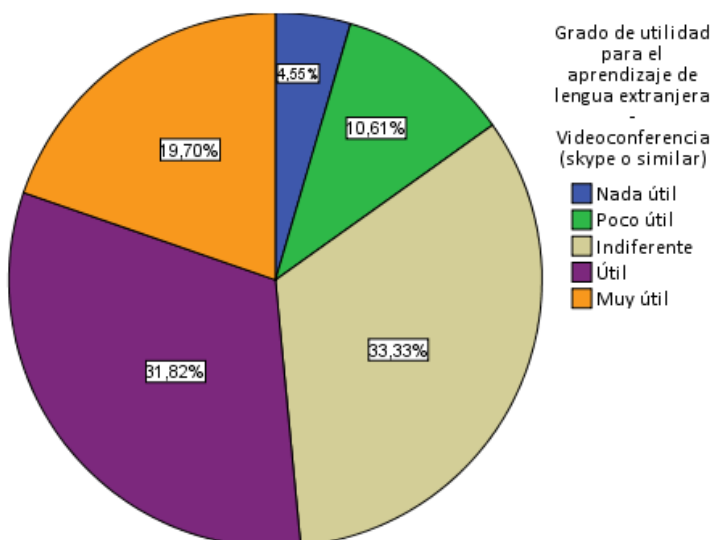


Gráfico 11.f. Total alumnos

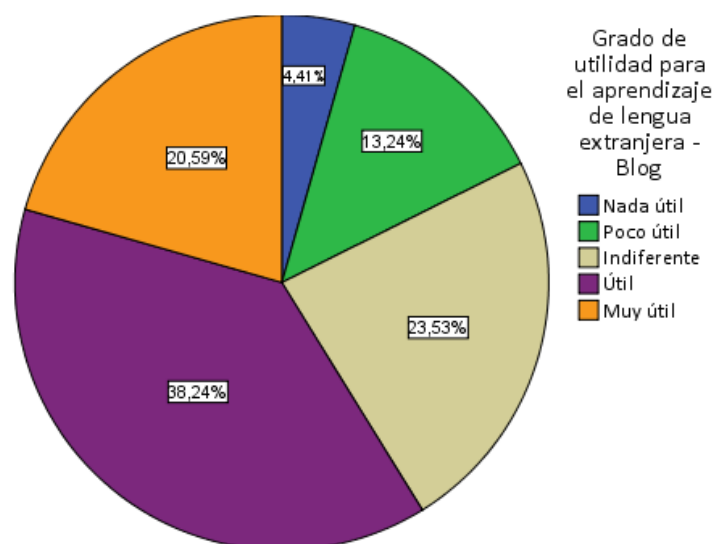


Gráfico 11.g. Total alumnos

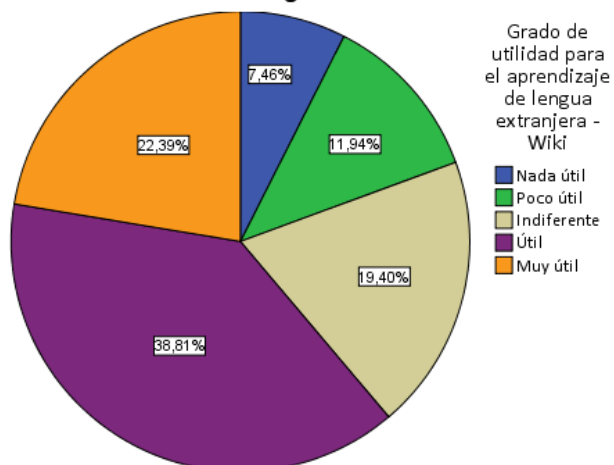


Gráfico 11.h. Total alumnos

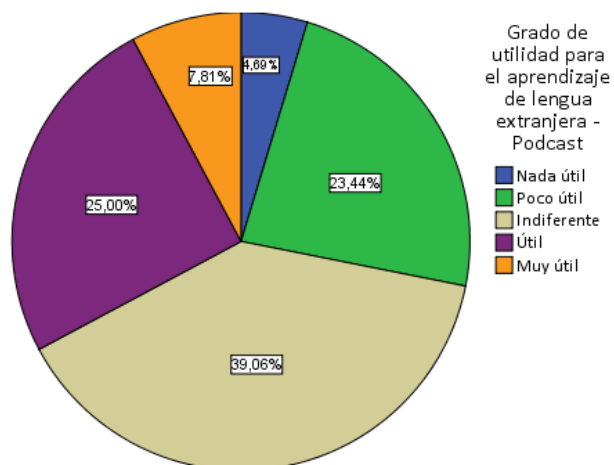


Gráfico 11.i. Total alumnos

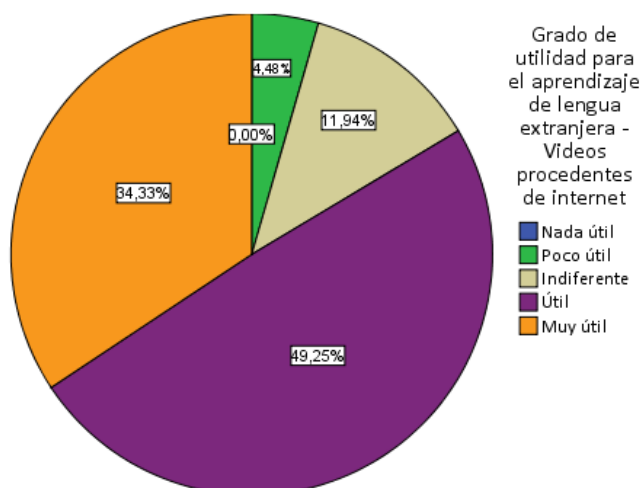


Gráfico 11.j. Total alumnos

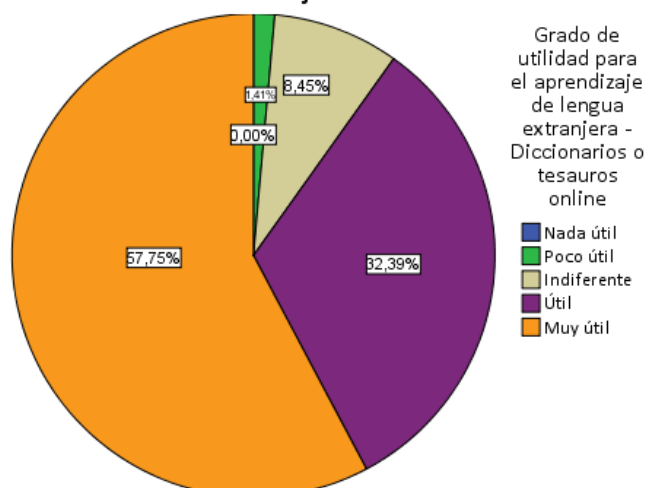


Gráfico 11.k. Total alumnos

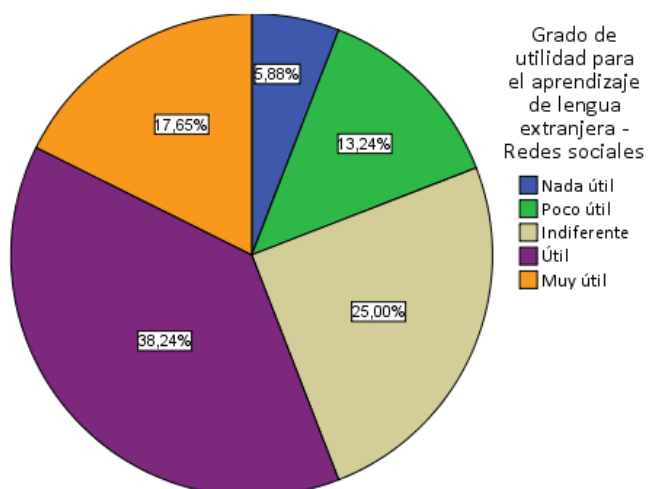
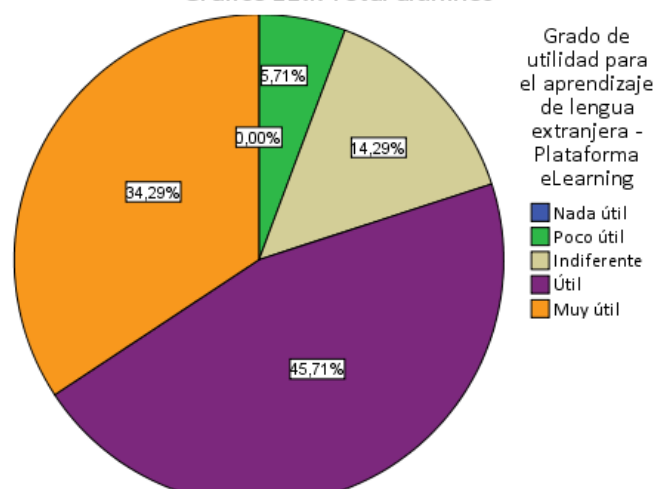
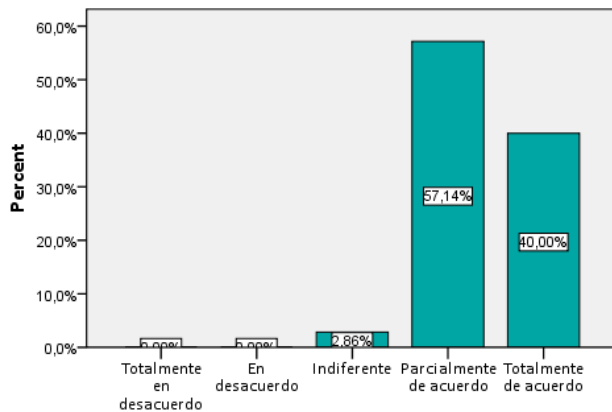


Gráfico 11.l. Total alumnos



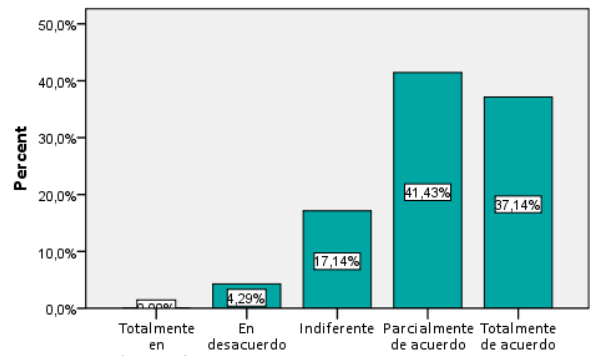
Pregunta 12: ¿Cuál es su opinión sobre las ventajas e inconvenientes de uso de las herramientas de internet en el aprendizaje de lenguas extranjeras?

Gráfico 12.a - Total alumnos



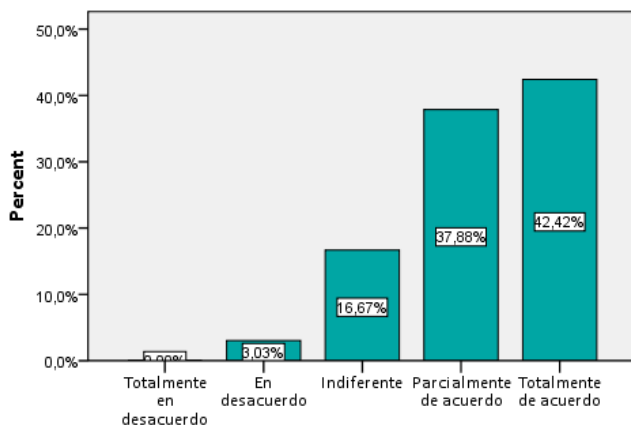
La incorporación de las herramientas de internet en clase hace el proceso de aprendizaje más dinámico

Gráfico 12.b - Total alumnos



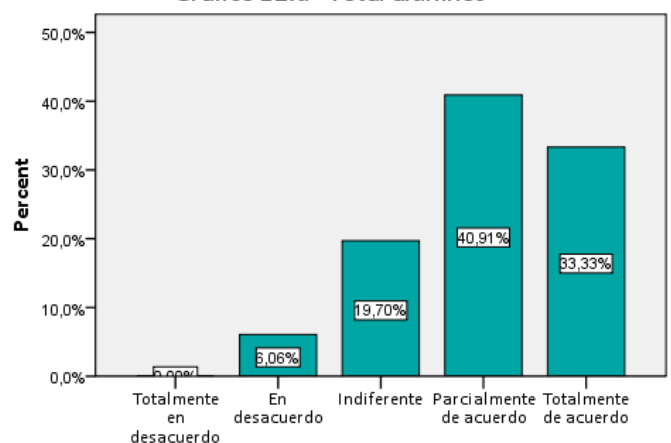
La incorporación de las herramientas de internet en clase contribuye a la obtención de mejores resultados de aprendizaje

Gráfico 12.c - Total alumnos



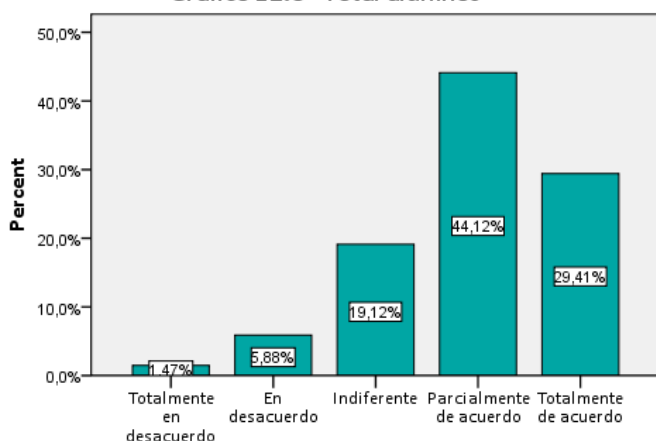
El uso de las herramientas de internet aumenta el grado de motivación de los alumnos

Gráfico 12.d - Total alumnos



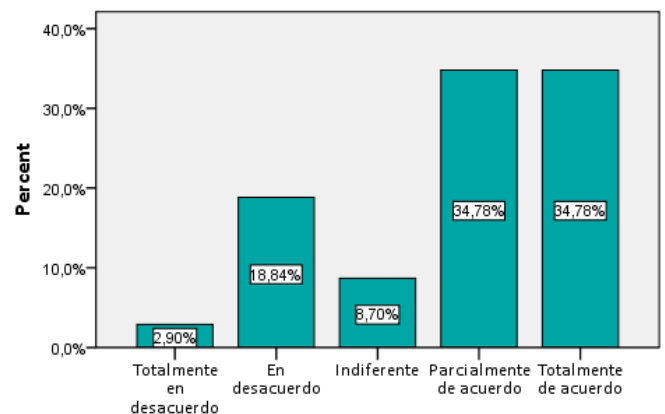
El uso de las herramientas de internet potencia el aprendizaje colaborativo

Gráfico 12.e - Total alumnos



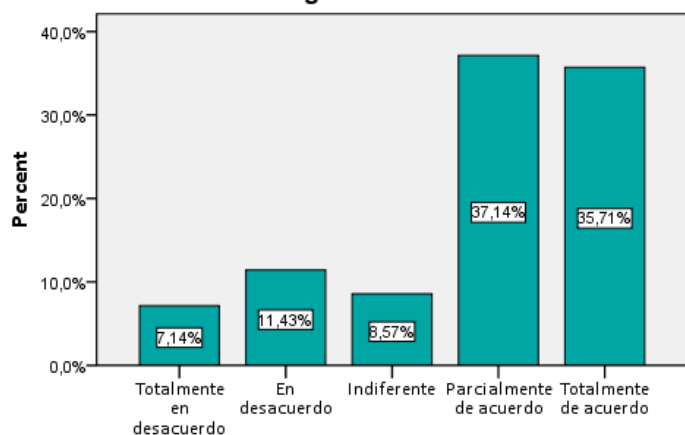
El uso de las herramientas de internet fomenta la autonomía de los alumnos y potencia su individualidad

Gráfico 12.f - Total alumnos



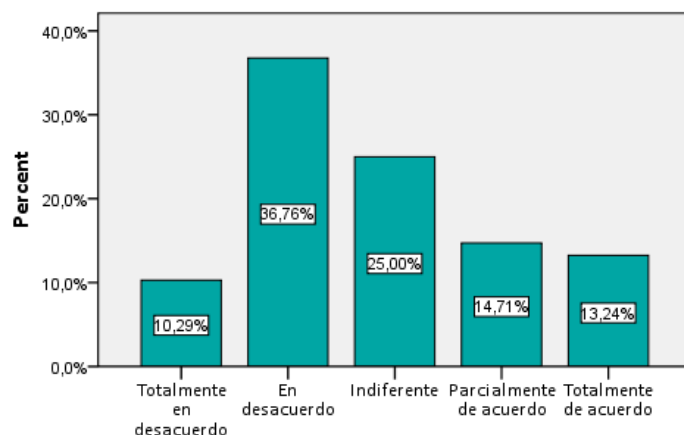
El uso de las herramientas de internet en clase pone en situación de desigualdad a los alumnos con acceso más restringido a la tecnología

Gráfico 12.g - Total alumnos



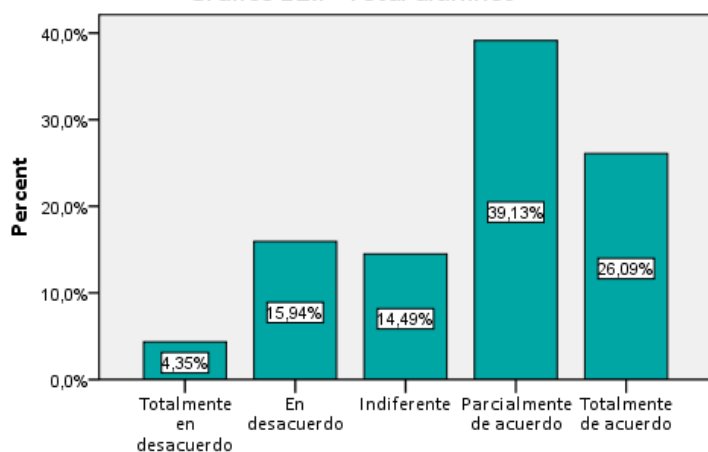
El uso de las herramientas de internet en clase requiere conocimientos informáticos avanzados por parte de docentes y alumnos

Gráfico 12.h - Total alumnos



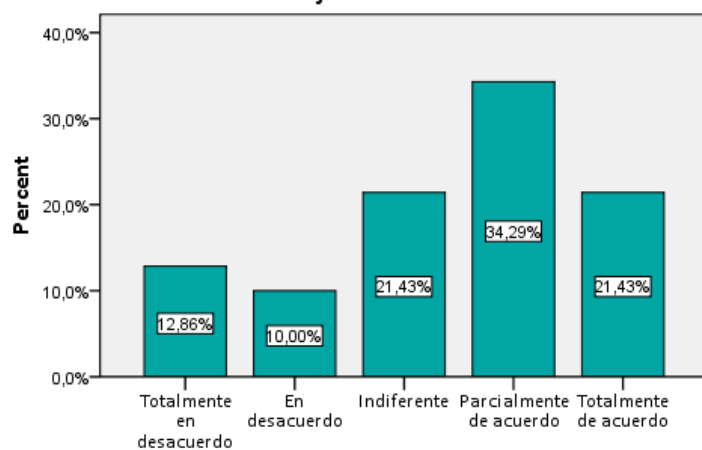
El uso de las herramientas de internet en clase exige mucho tiempo de dedicación que podría ser mejor aprovechado de otra forma

Gráfico 12.i - Total alumnos



El uso de las herramientas de internet puede ser frustrante y desmotivador cuando ocurren problemas técnicos que impiden su funcionamiento adecuado

Gráfico 12.j - Total alumnos



El uso efectivo de las herramientas de internet en la enseñanza de lenguas exige un esfuerzo económico muy elevado por parte de las instituciones

Anexo 5: Tablas resumen de los resultados del cuestionario – docentes

Cuestionario sobre el uso de las herramientas de internet para el aprendizaje de lenguas extranjeras DOCENTES

Bloque 1: Acceso a internet y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación

1. ¿Posee ordenador propio?

Tabla 13

Sí	No	Sin respuesta
8	0	0

2. ¿Con qué frecuencia se conecta a internet?

Tabla 14

Nunca	Casi nunca	Menos de una vez por semana	De 1 a 3 veces por semana	De 4 a 6 veces por semana	Todos los días	Sin respuesta
0	0	0	0	1	7	0

3. ¿Dónde se conecta a internet normalmente?

Tabla 15

En casa	En casa de un amigo o familiar	En la universidad	En un ciberespacio	Sin respuesta
8	0	4	0	0

4. ¿Cómo evalúa la calidad de los equipos informáticos que la universidad pone a disposición de los alumnos?

Tabla 16

Muy mala	Mala	Aceptable	Buena	Muy buena	Sin respuesta
1	2	4	1	0	0

5. ¿Cómo evalúa la facilidad de acceso a internet en las instalaciones de la universidad?

Tabla 17

Muy difícil	Difícil	Aceptable	Fácil	Muy fácil	Sin respuesta
2	2	2	1	0	1

Bloque 2: Competencia para usar las herramientas de internet

6. ¿Cuál es su nivel de conocimientos de informática a nivel de usuario?

Tabla 18

Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Sin respuesta
0	0	2	4	2	0

7. ¿Cómo evalúa su competencia general para usar las herramientas de internet?

Tabla 19

Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Buena	Muy buena	Sin respuesta
0	0	2	4	2	0

8. ¿Cómo evalúa su nivel de conocimientos de las siguientes herramientas de internet?

Tabla 20	Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Sin respuesta
Páginas web de aprendizaje de lenguas	0	0	0	4	4	0
Páginas web auténticas	0	0	3	2	3	0
Email	0	0	0	3	5	0
Chat	0	1	2	2	3	0
Videoconferencia (Skype o similar)	1	0	3	2	2	0
Blog	1	0	4	2	1	0
Wiki	0	0	1	3	2	1
Podcast	2	1	1	3	1	0
Videos procedentes de internet	0	1	0	2	5	0
Diccionarios o tesauros online	0	0	1	3	4	0
Redes sociales	0	1	2	3	2	0
Plataforma e-Learning	0	1	2	3	2	0

Bloque 3: Uso y percepción de la utilidad de las herramientas de internet para la enseñanza de una lengua extranjera

9. ¿Con qué frecuencia las siguientes herramientas forman parte de las actividades desarrolladas en las asignaturas de lengua extranjera que usted imparte?

Tabla 21	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Con mucha frecuencia	Sin respuesta
Páginas web de aprendizaje de lenguas	0	0	4	3	1	0
Páginas web auténticas	0	0	4	3	1	0
Email	0	0	1	4	2	1
Chat	2	1	2	1	0	2
Videoconferencia (Skype o similar)	4	3	0	0	1	0
Blog	2	2	3	0	1	0
Wiki	0	1	3	3	0	1
Podcast	2	1	2	2	0	1
Videos procedentes de internet	0	2	3	2	1	0
Diccionarios o tesauros online	0	1	1	3	3	0
Redes sociales	2	1	5	0	0	0
Plataforma e-Learning	2	2	2	2	0	0

10. ¿Cómo evalúa el grado de utilidad de las siguientes herramientas para la enseñanza de una lengua extranjera?

Tabla 22	Nada útil	Poco útil	Indiferente	Útil	Muy útil	Sin respuesta
Páginas web de aprendizaje de lenguas	0	0	0	4	4	0
Páginas web auténticas	0	0	1	4	3	0
Email	0	0	0	7	1	0
Chat	0	0	2	4	2	0
Videoconferencia (Skype o similar)	0	0	0	5	2	1
Blog	0	0	0	3	5	0
Wiki	0	0	0	3	3	2
Podcast	0	0	2	2	3	1
Videos procedentes de internet	0	0	0	3	5	0
Diccionarios o tesauros online	0	0	0	1	6	0
Redes sociales	0	0	1	1	5	1
Plataforma e-Learning	0	0	1	3	4	0

11. ¿Con qué frecuencia utiliza las herramientas de internet con el objetivo de desarrollar en los alumnos las siguientes habilidades y competencias?

Tabla 23	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Con mucha frecuencia	Sin respuesta
Comprensión lectora	0	0	0	4	4	0
Comprensión auditiva	0	0	0	2	6	0
Producción e interacción escrita	0	0	1	4	3	0
Producción e interacción oral	0	0	1	2	5	0
Competencia gramatical	0	0	1	4	3	0
Competencia léxica	0	0	0	4	4	0
Competencia pragmática	0	0	0	2	6	0
Competencia cultural e intercultural	0	0	0	3	5	0

12. ¿Cómo evalúa la utilidad de las herramientas de internet para el desarrollo de las siguientes habilidades y competencias en los alumnos?

Tabla 24	Nada útil	Poco útil	Indiferente	Útil	Muy útil	Sin respuesta
Comprensión lectora	0	2	1	4	1	0
Comprensión auditiva	1	0	3	1	3	0
Producción e interacción escrita	1	2	0	5	0	0
Producción e interacción oral	2	2	2	0	2	0
Competencia gramatical	0	3	1	4	0	0
Competencia léxica	1	0	1	5	1	0
Competencia pragmática	1	0	1	3	3	0
Competencia cultural e intercultural	1	0	1	3	3	0

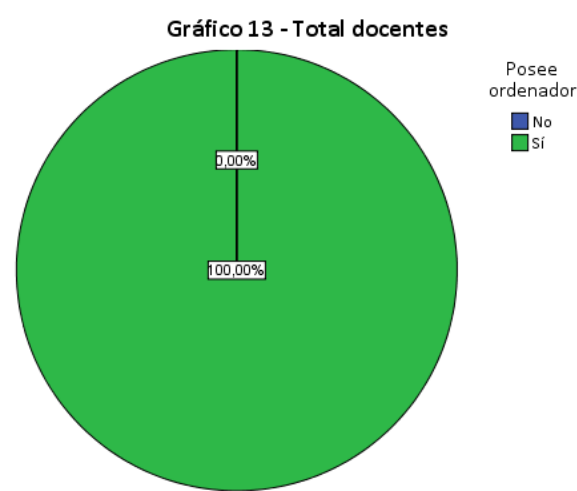
13. ¿Cuál es su opinión sobre las ventajas e inconvenientes de uso de las herramientas de internet en el aprendizaje de lenguas extranjeras?

Tabla 25	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Sin respuesta
La incorporación de las herramientas de internet en clase hace el proceso de aprendizaje más dinámico	0	0	0	1	7	0
La incorporación de las herramientas de internet en clase contribuye a la obtención de mejores resultados de aprendizaje	0	0	0	5	3	0
El uso de las herramientas de internet aumenta el grado de motivación de los alumnos	0	0	0	2	6	0
El uso de las herramientas de internet potencia el aprendizaje colaborativo	0	0	1	3	4	0
El uso de las herramientas de internet fomenta la autonomía de los alumnos y potencia su individualidad	0	0	0	5	3	0
El uso de las herramientas de internet en clase pone en situación de desigualdad a los alumnos con acceso más restringido a la tecnología	0	1	0	1	6	0
El uso de las herramientas de internet en clase requiere conocimientos informáticos avanzados por parte de docentes y alumnos	0	2	0	4	2	0
El uso de las herramientas de internet en clase exige mucho tiempo de dedicación que podría ser mejor aprovechado de otra forma	2	3	1	2	0	0
El uso de las herramientas de internet puede ser frustrante y desmotivador cuando ocurren problemas técnicos que impiden su funcionamiento adecuado	0	1	0	5	2	0
El uso efectivo de las herramientas de internet en la enseñanza de lenguas exige un esfuerzo económico muy elevado por parte de las instituciones	1	3	0	0	4	0

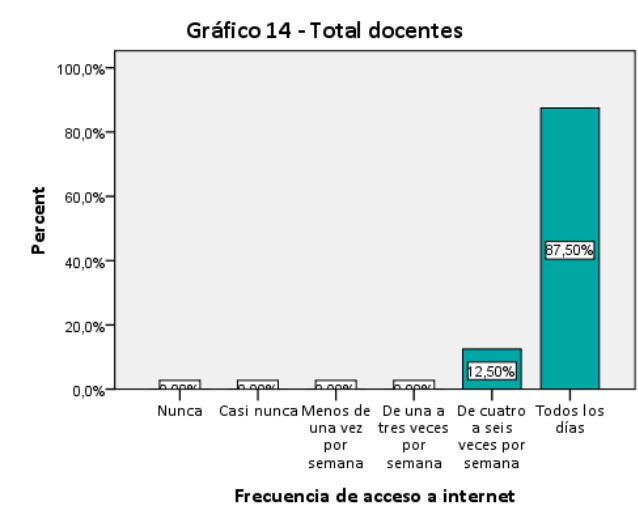
Anexo 6: Gráficos de los resultados del cuestionario - docentes

Bloque 1: Acceso a Internet y a los recursos informáticos

Pregunta 1: ¿Tiene ordenador propio?



Pregunta 2: ¿Con qué frecuencia accede a internet?



Pregunta 3: ¿Dónde accede normalmente a internet?

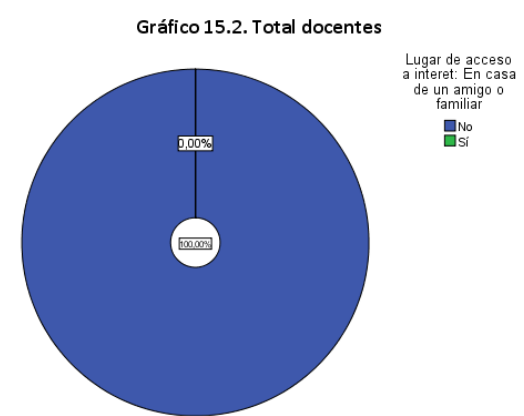
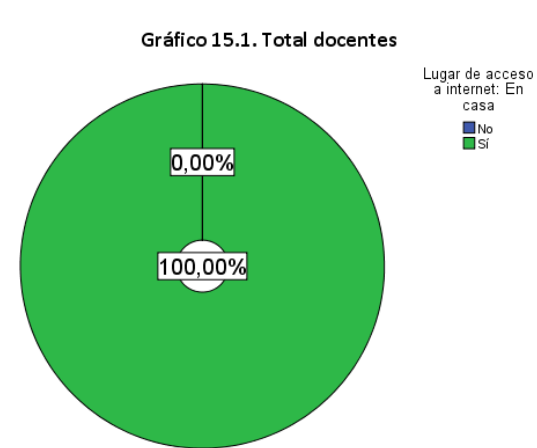


Gráfico 15.3. Total docentes

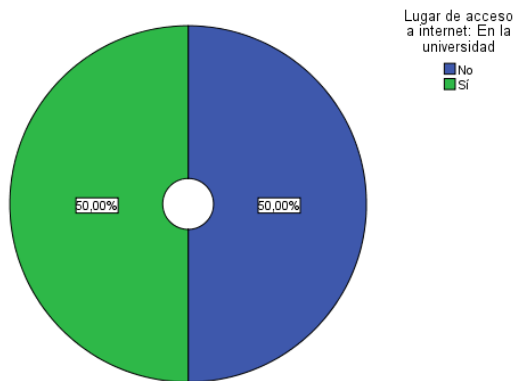
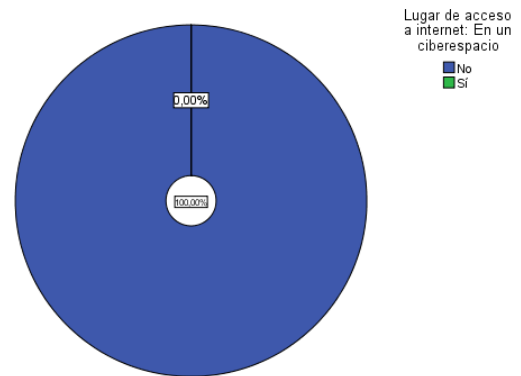


Gráfico 15.4. Total docentes



Pregunta 4: ¿Cómo evalúa la calidad de los medios informáticos que la universidad pone a disposición de los docentes?

Gráfico 16 - Total docentes

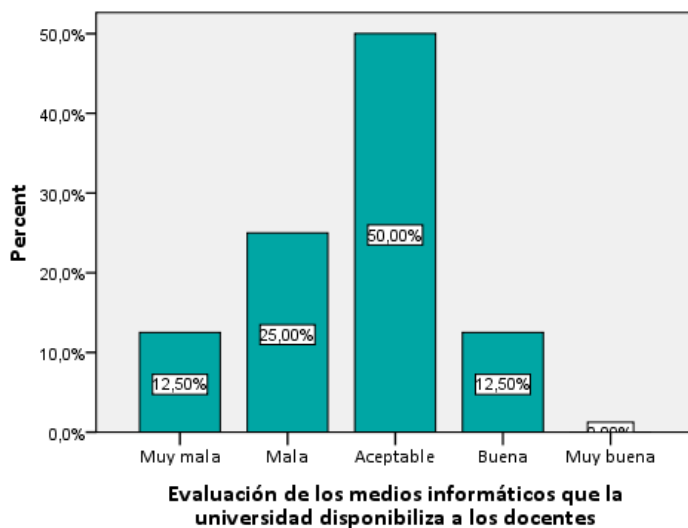


Gráfico 16.1 - Docentes Universidad de Cabo Verde

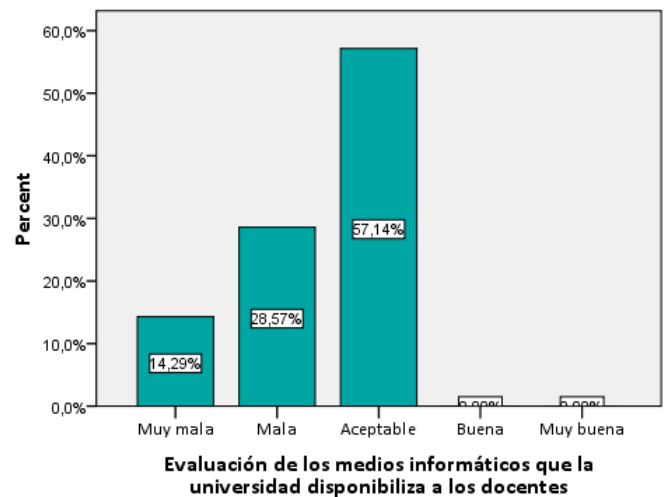
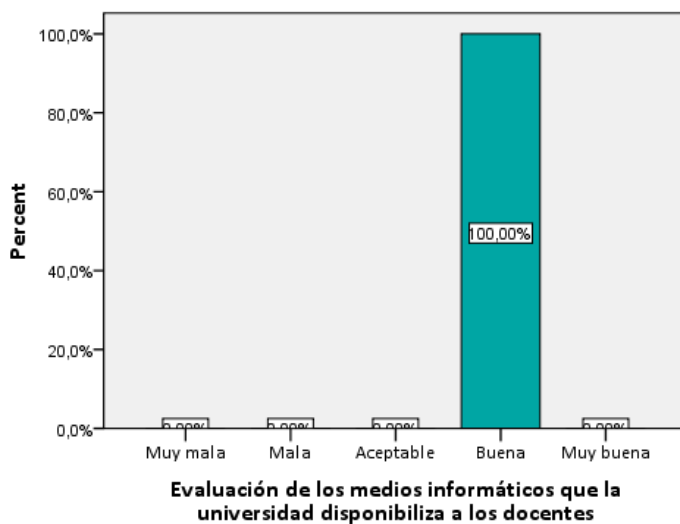
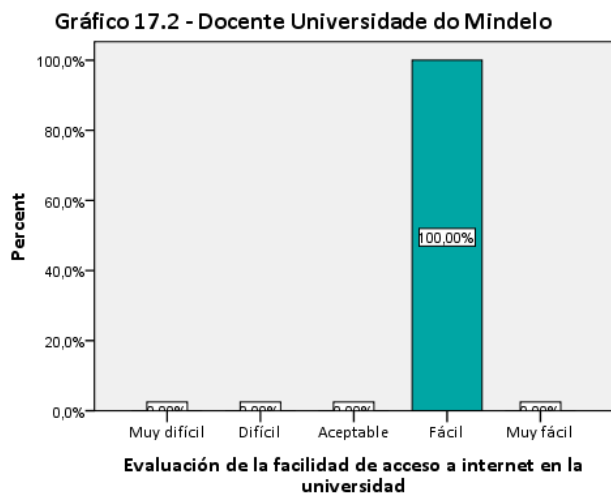
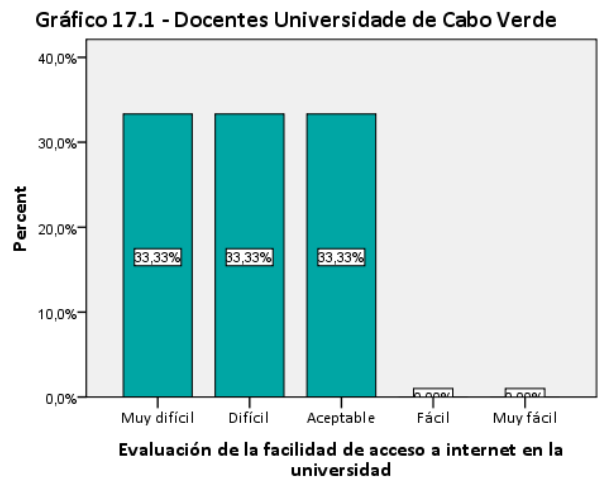
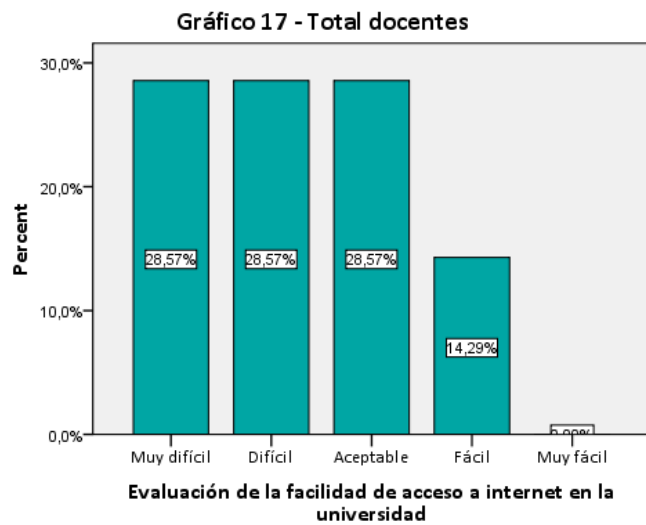


Gráfico 16.2 - Docente Universidade do Mindelo

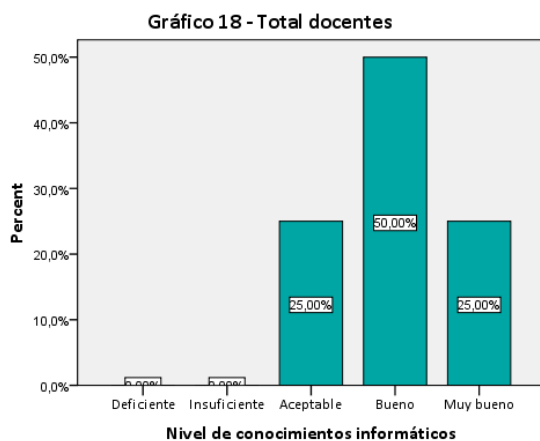


Pregunta 5: ¿Cómo evalúa la facilidad de acceso a internet en las instalaciones de la universidad?

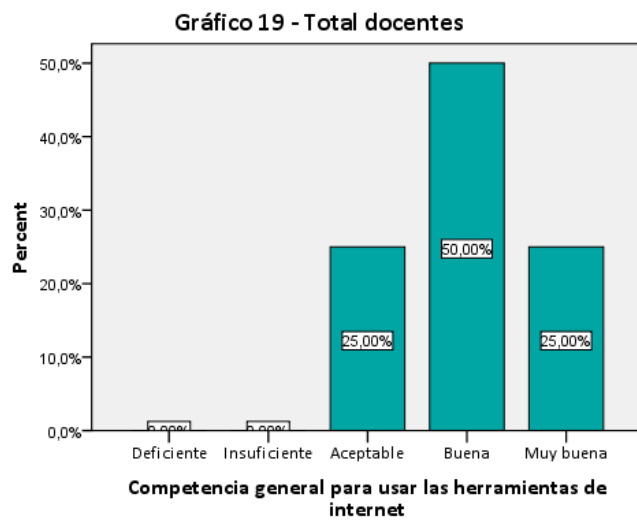


Bloque 2: Competencia para usar las herramientas de internet

Pregunta 6: ¿Cuál es su nivel de conocimientos a nivel de usuario?



Pregunta 7: ¿Cómo evalúa su competencia general para usar las herramientas de internet?



Pregunta 8: ¿Cómo evalúa su nivel de conocimientos sobre las siguientes herramientas de internet?

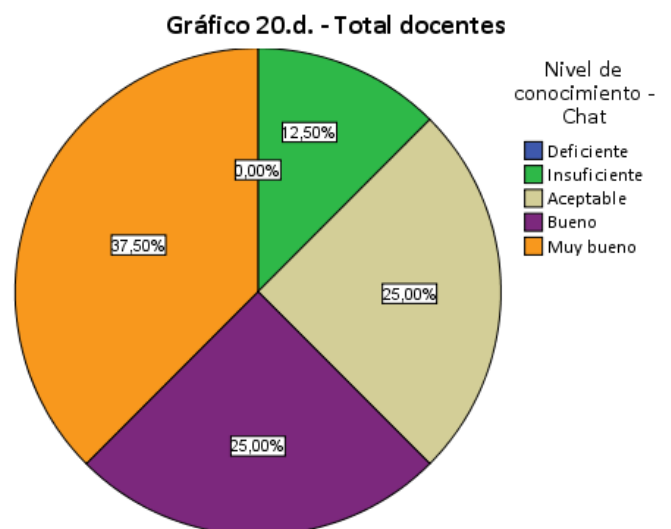
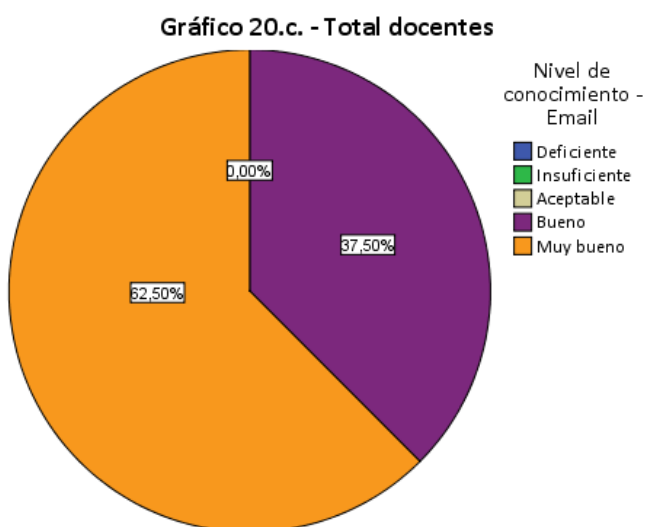
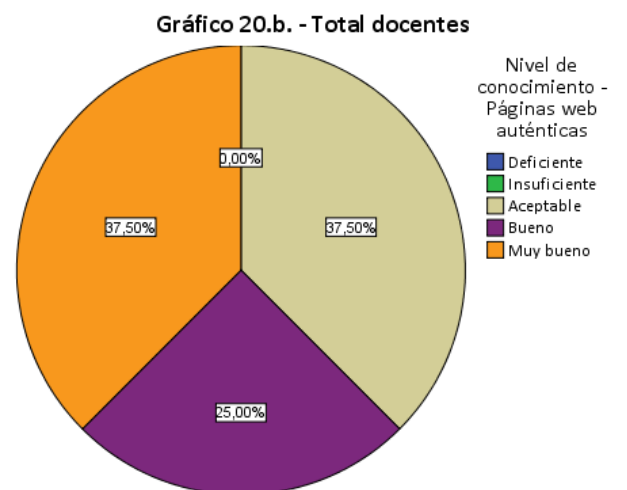
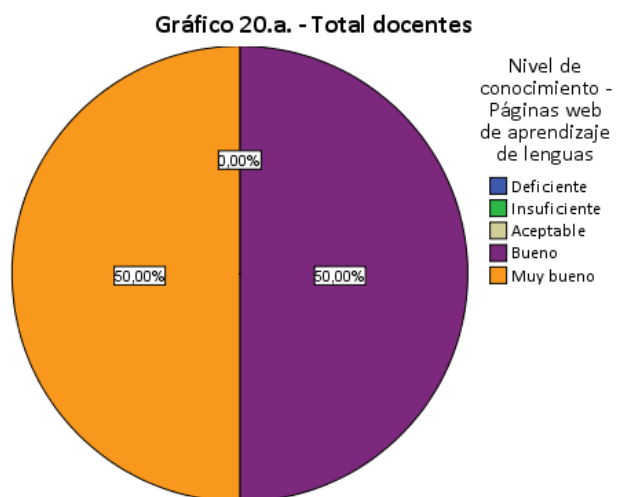


Gráfico 20.e. - Total docentes

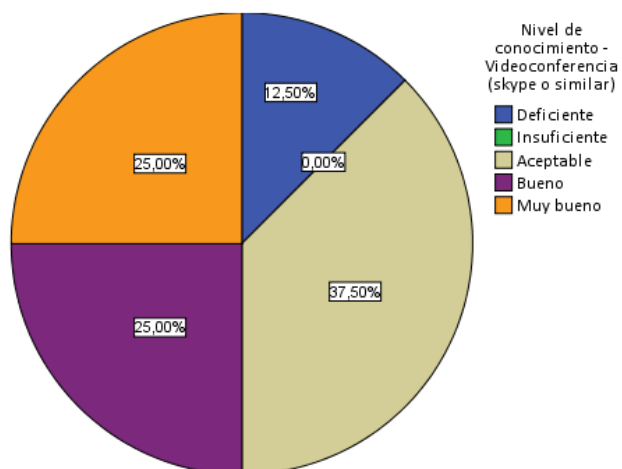


Gráfico 20.f. - Total docentes

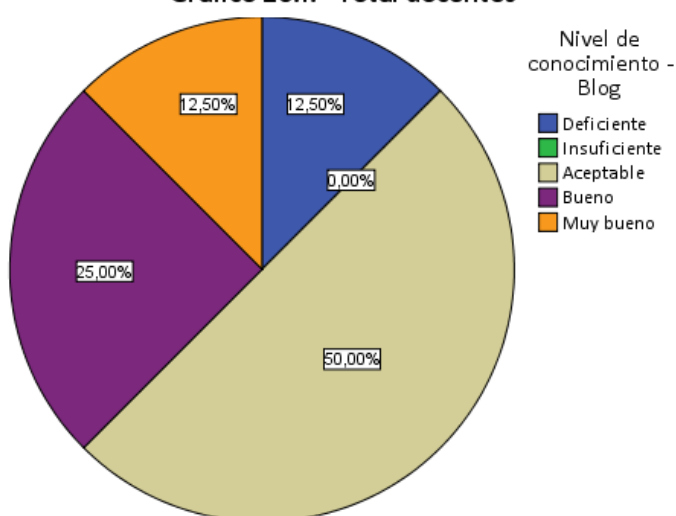


Gráfico 20.g. - Total docentes

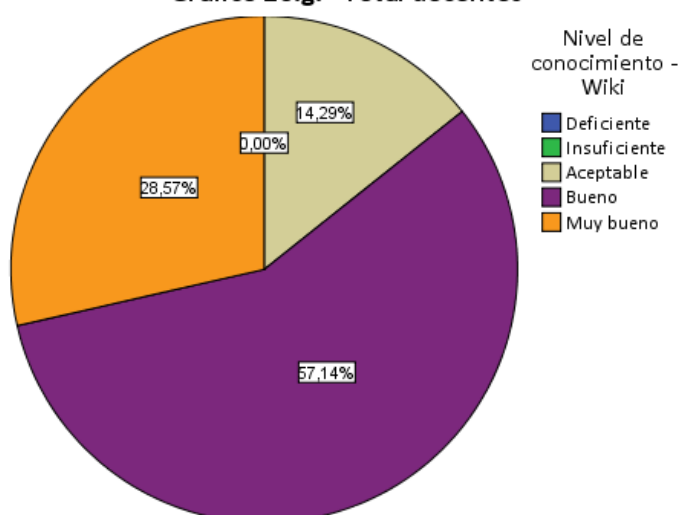


Gráfico 20.h. - Total docentes

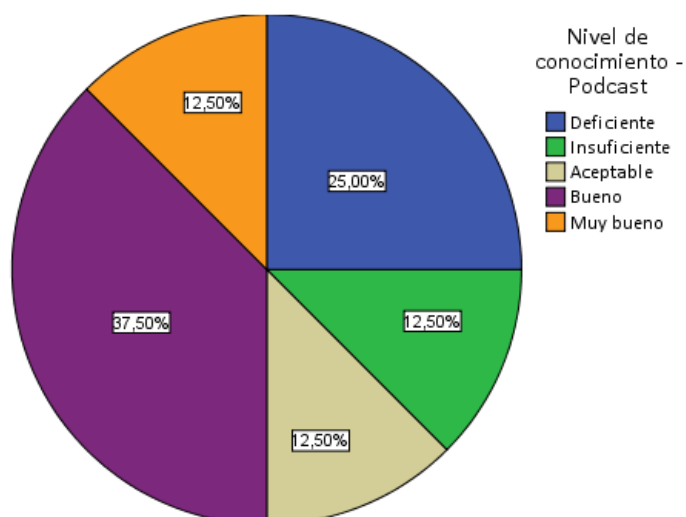


Gráfico 20.i. - Total docentes

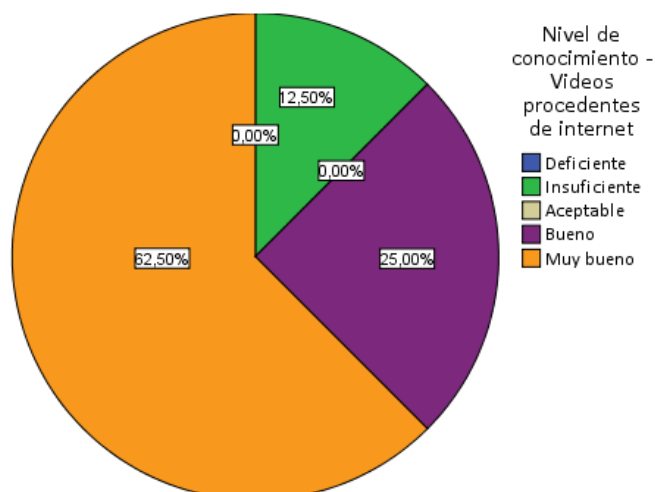


Gráfico 20.j. - Total docentes

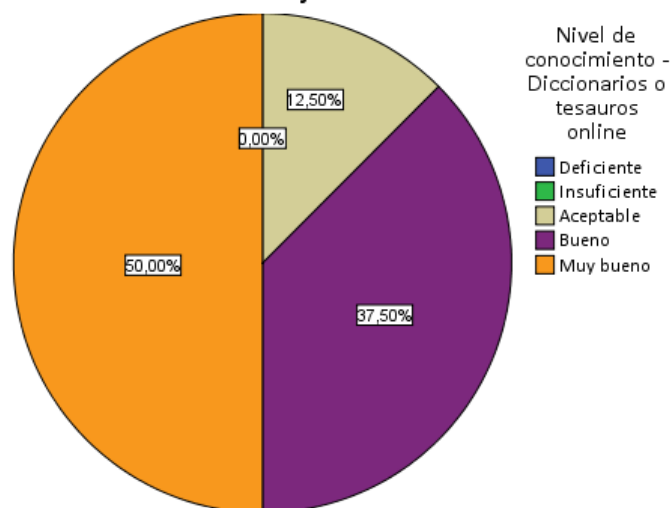


Gráfico 20.k. - Total docentes

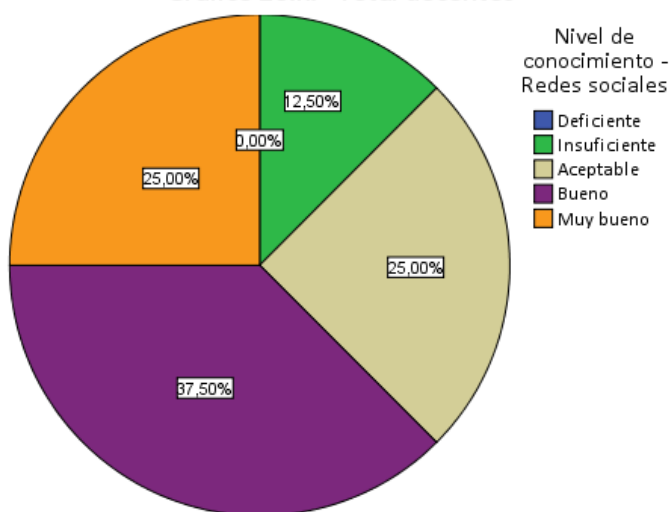
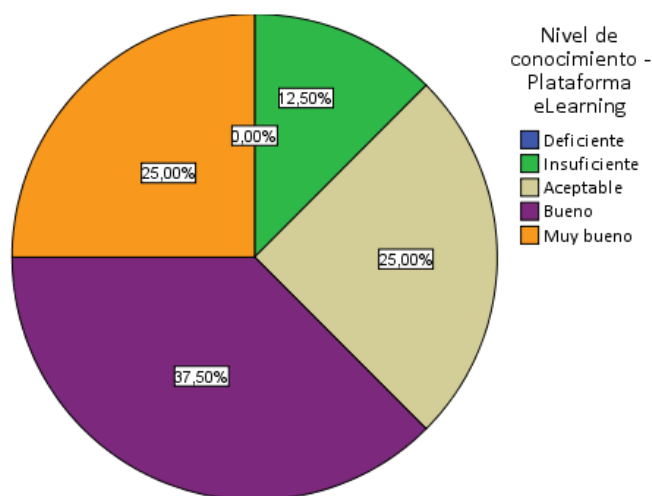


Gráfico 20.l. - Total docentes



Pregunta 9: ¿Con qué frecuencia las siguientes herramientas forman parte de las actividades desarrolladas en las asignaturas de lengua extranjera que usted imparte?

Gráfico 21.a. - Total docentes

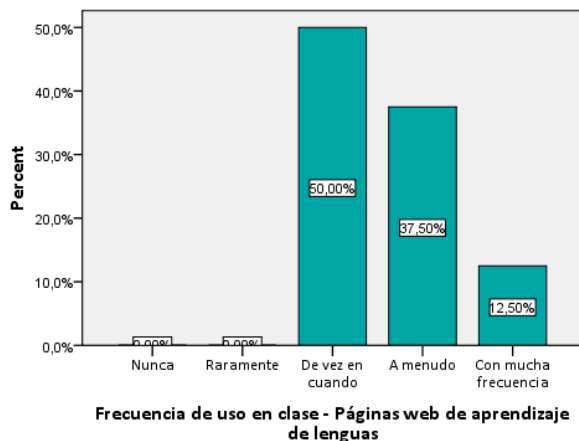


Gráfico 21.b. - Total docentes

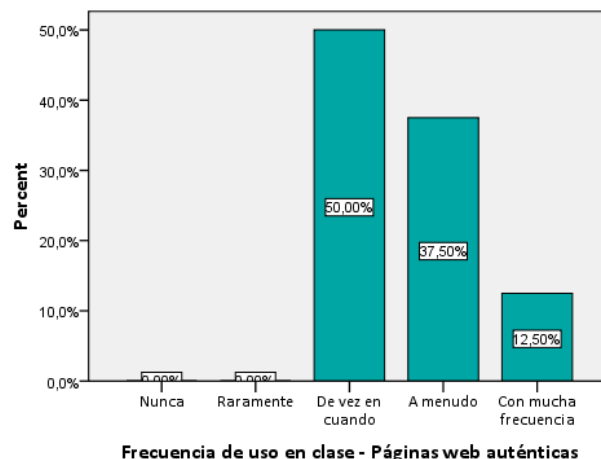


Gráfico 21.c. - Total docentes

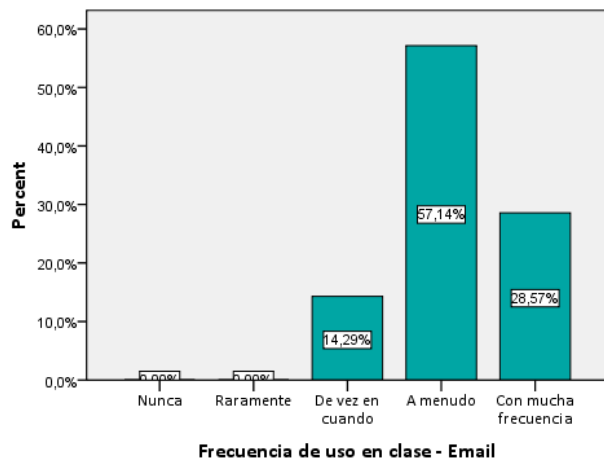
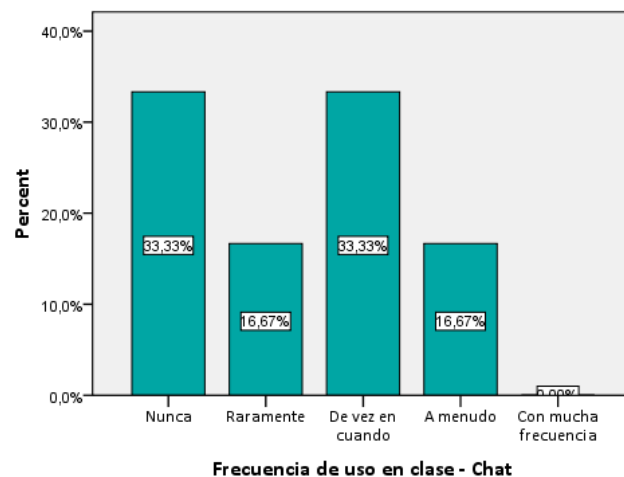
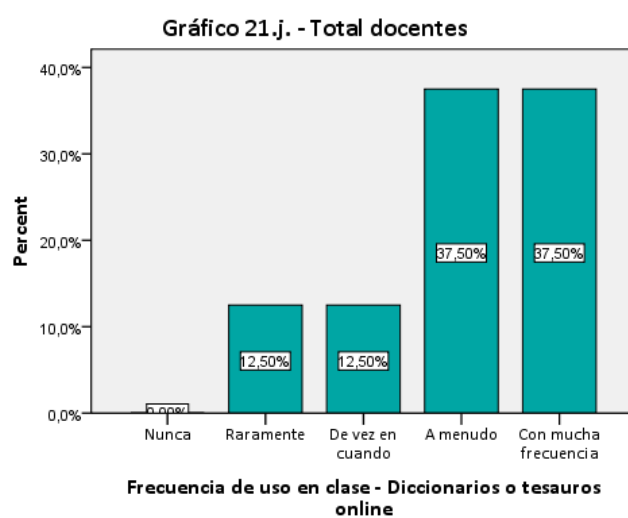
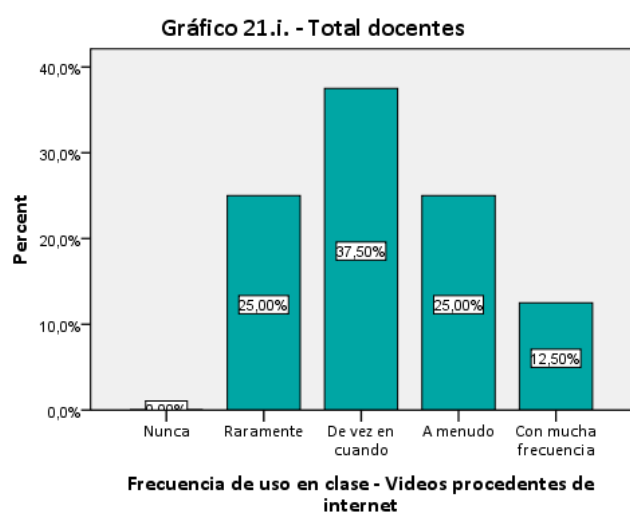
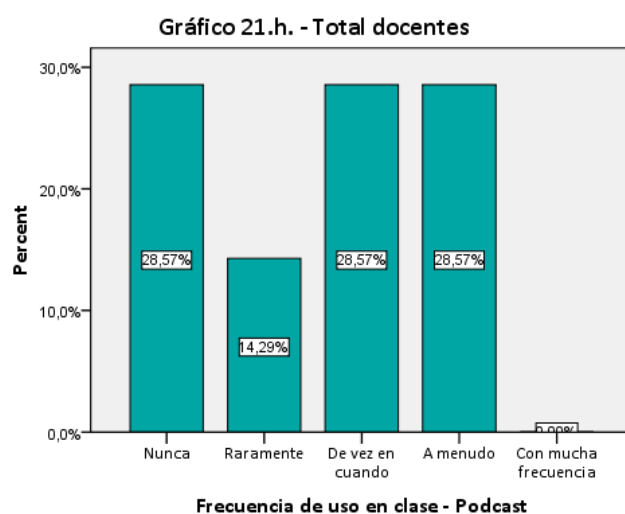
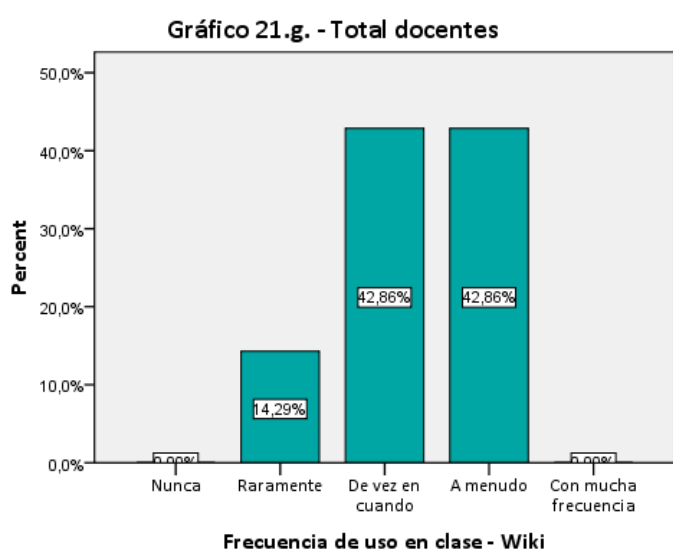
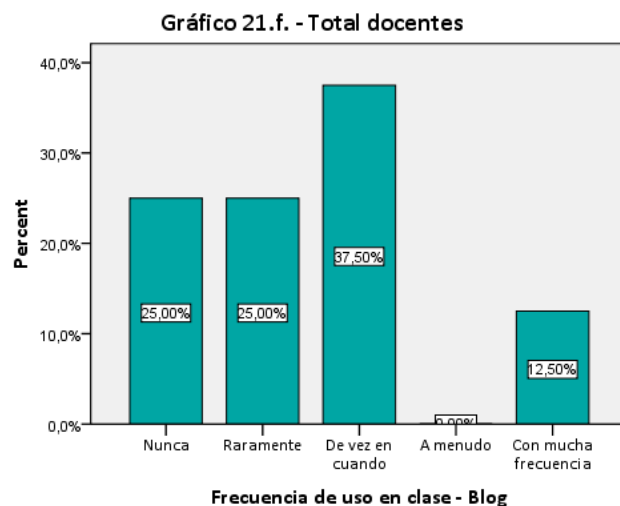
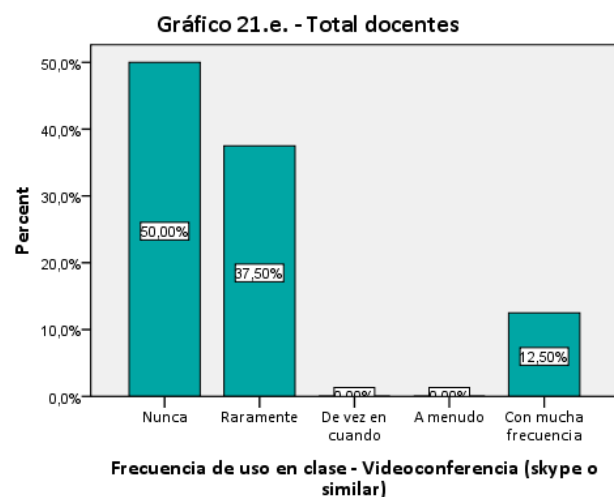
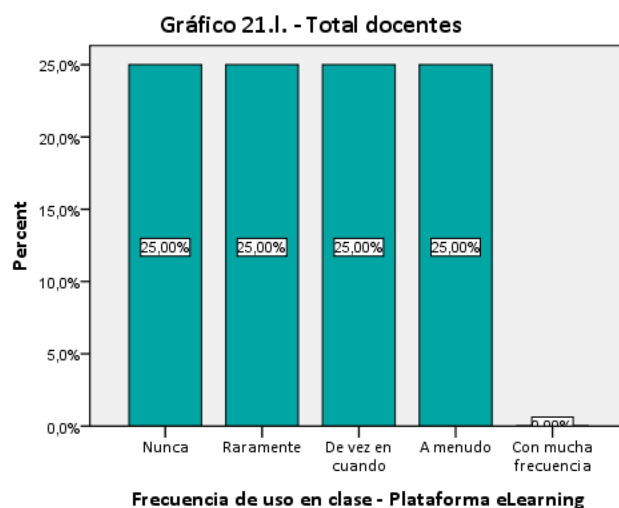
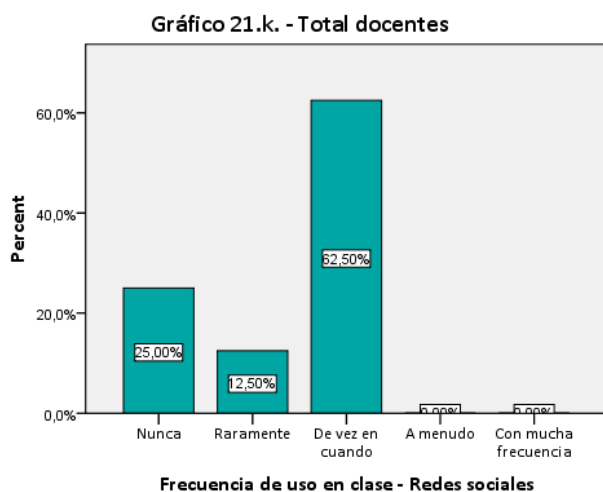


Gráfico 21.d. - Total docentes







Pregunta 10: ¿Cómo evalúa el grado de utilidad de las siguientes herramientas de internet para la enseñanza de una lengua extranjera?

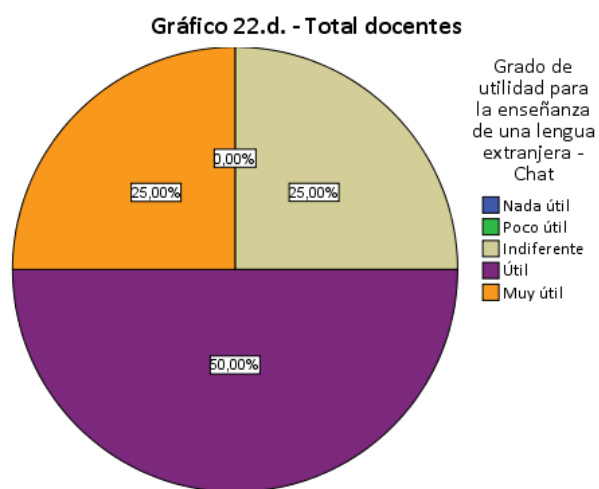
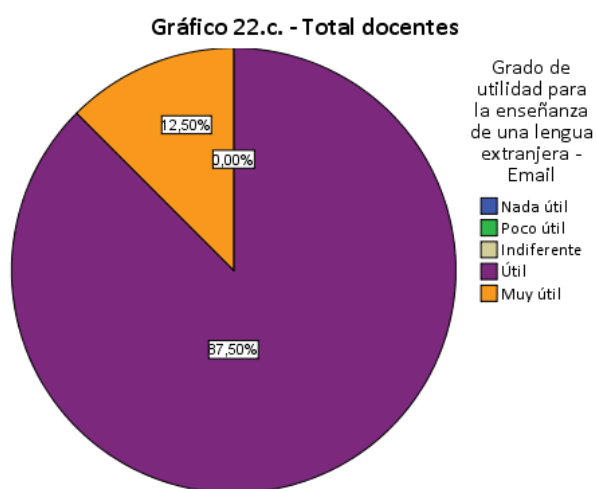
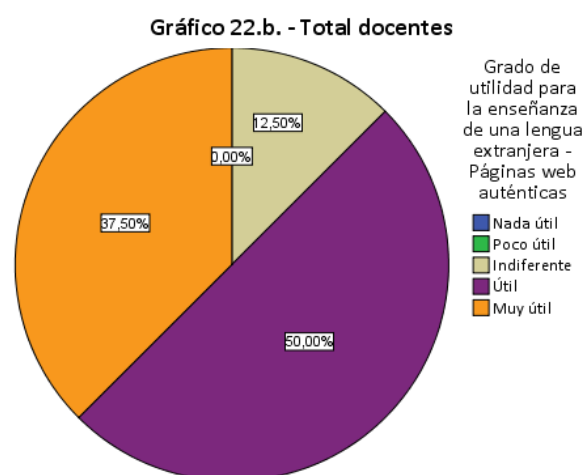
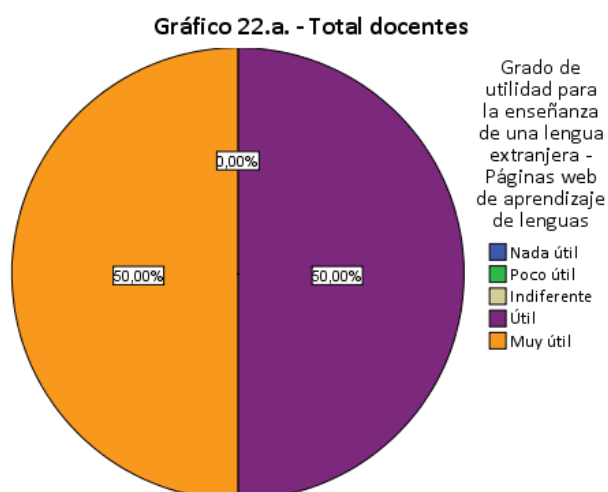


Gráfico 22.e. - Total docentes

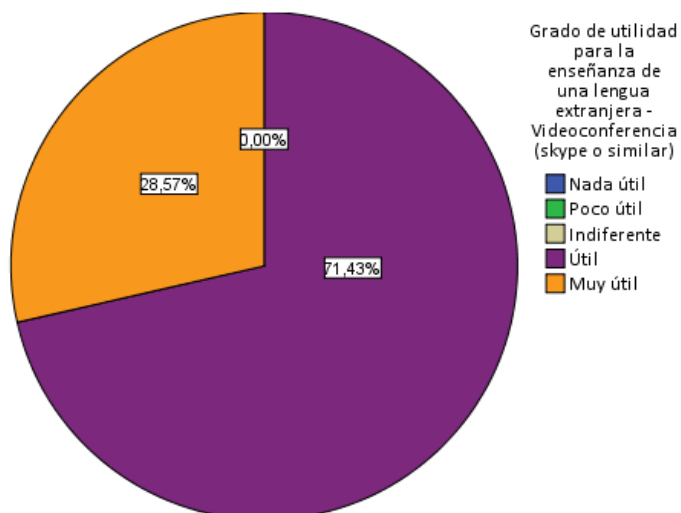


Gráfico 22.f. - Total docentes

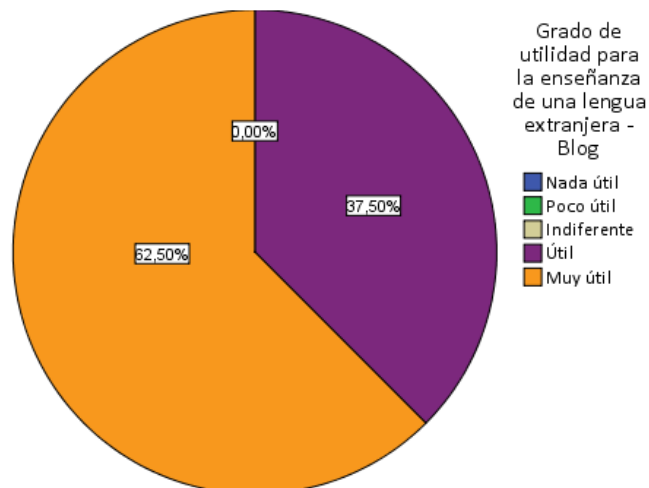


Gráfico 22.g. - Total docentes

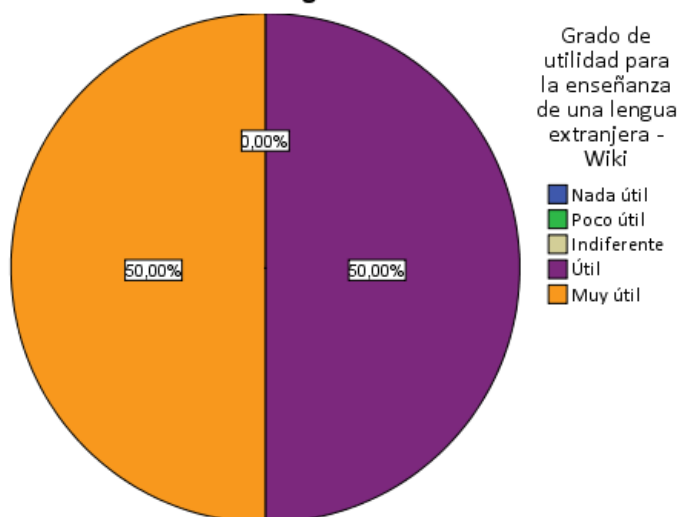


Gráfico 22.h. - Total docentes

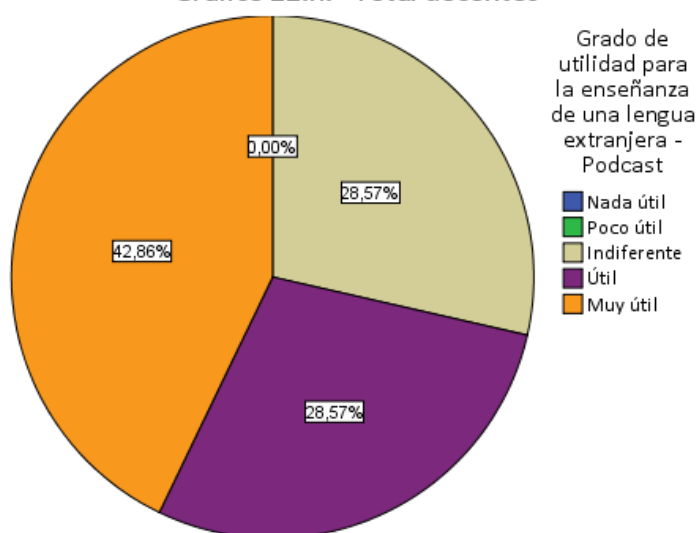


Gráfico 22.i. - Total docentes

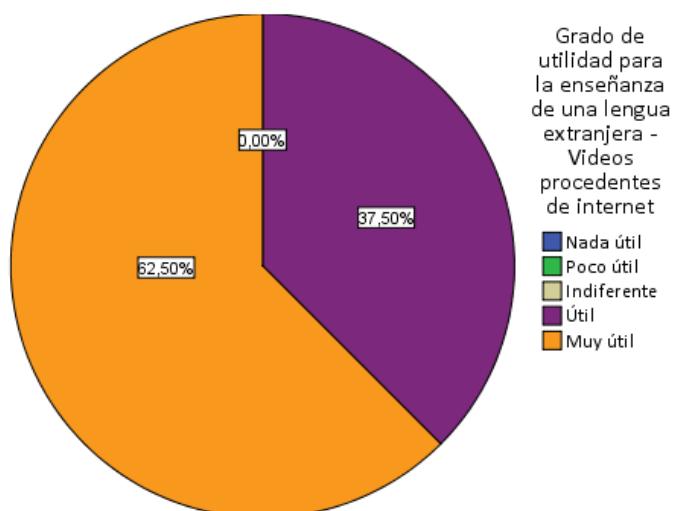


Gráfico 22.j. - Total docentes

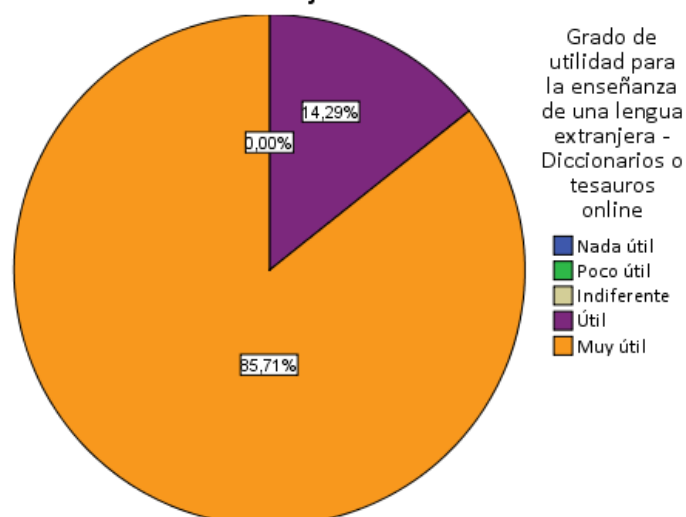


Gráfico 22.k. - Total docentes

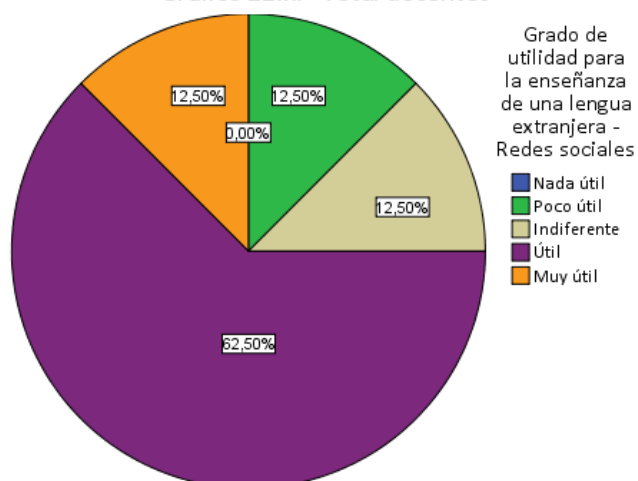
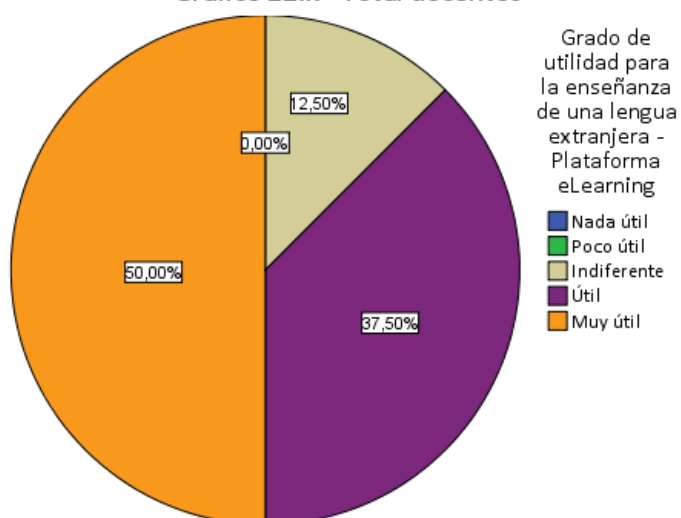


Gráfico 22.l. - Total docentes



Pregunta 11: ¿Con qué frecuencia utiliza las herramientas de internet con el objetivo de desarrollar las siguientes habilidades y competencias?

Gráfico 23.a. - Total docentes

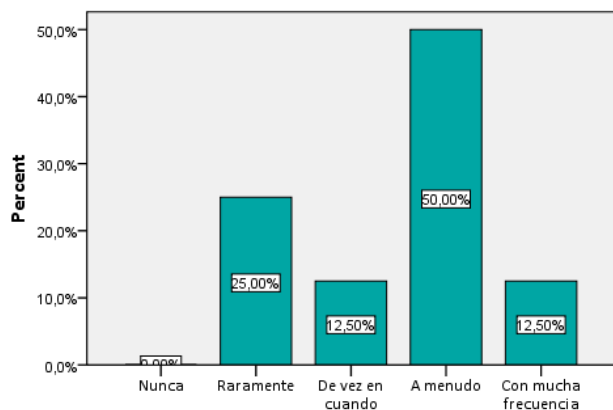


Gráfico 23.b. - Total docentes

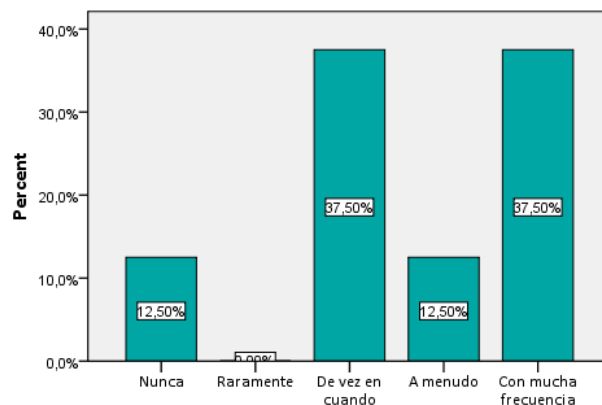


Gráfico 23.c. - Total docentes

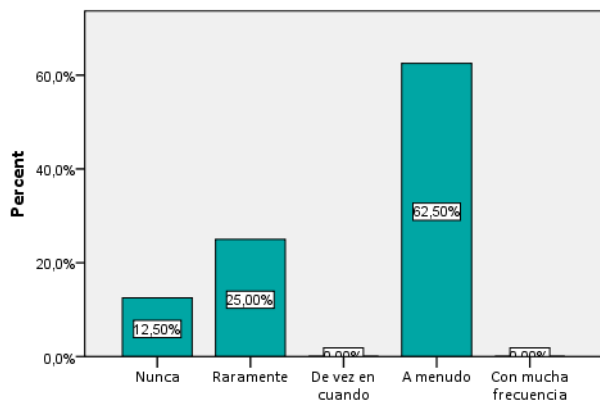
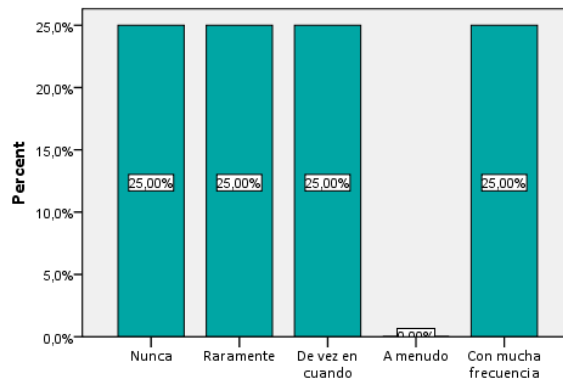
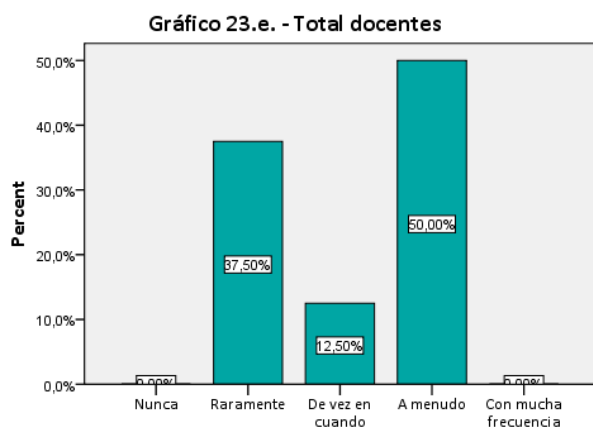
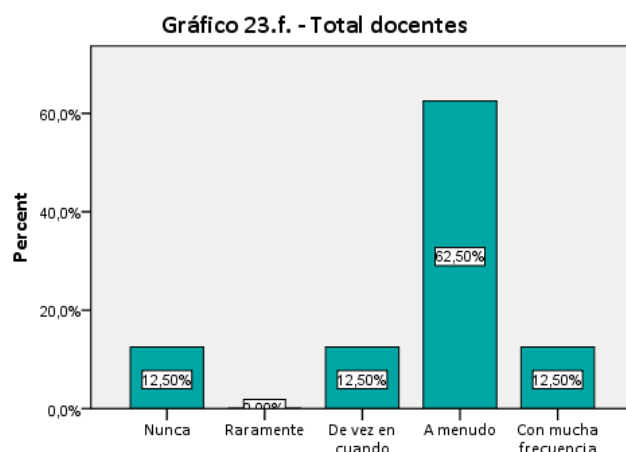


Gráfico 23.d. - Total docentes

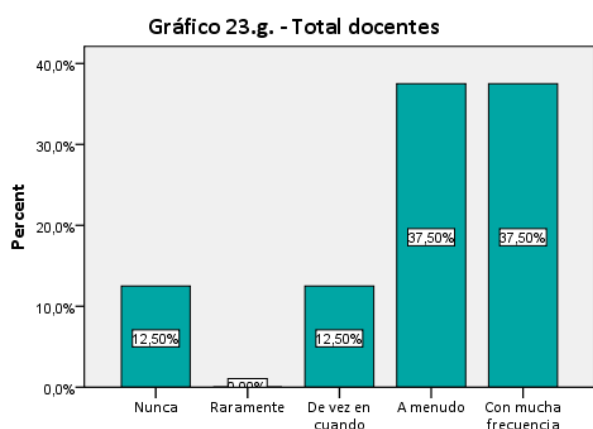




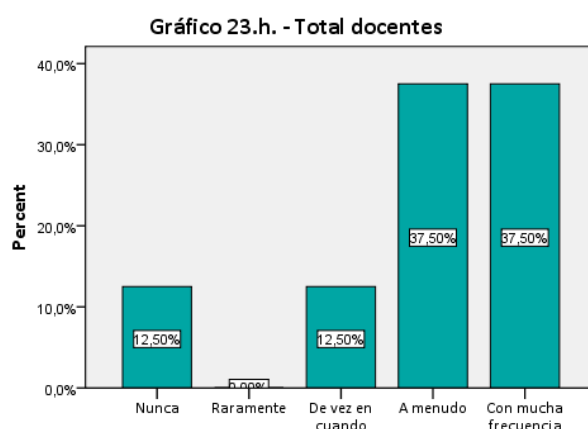
Frecuencia de uso de internet para el desarrollo de la competencia gramatical



Frecuencia de uso de internet para el desarrollo de la competencia léxica

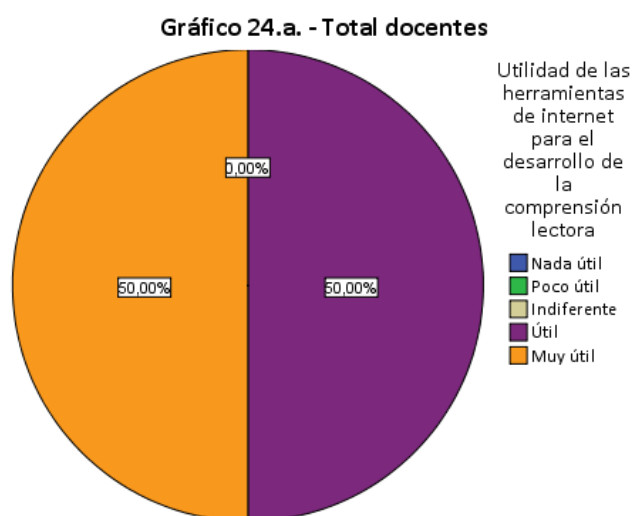


Frecuencia de uso de internet para el desarrollo de la competencia pragmática



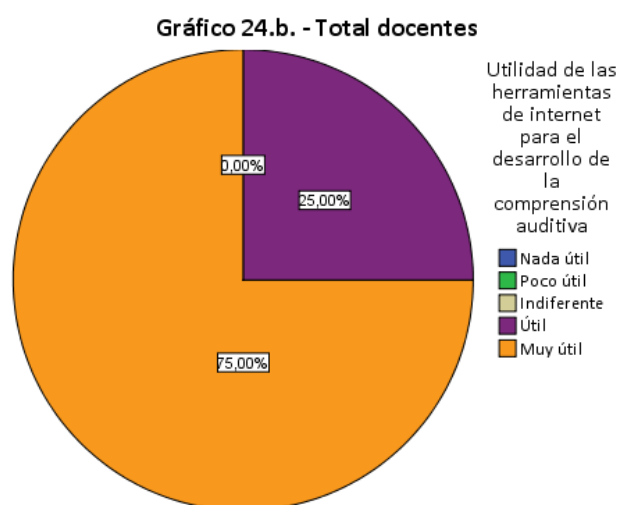
Frecuencia de uso de internet para el desarrollo de la competencia cultural e intercultural

Pregunta 12: ¿Cómo evalúa la utilidad de las herramientas de internet para el desarrollo de las siguientes habilidades y competencias en los alumnos?



Utilidad de las herramientas de internet para el desarrollo de la comprensión lectora

- Nada útil
- Poco útil
- Indiferente
- Útil
- Muy útil



Utilidad de las herramientas de internet para el desarrollo de la comprensión auditiva

- Nada útil
- Poco útil
- Indiferente
- Útil
- Muy útil

Gráfico 24.c. - Total docentes

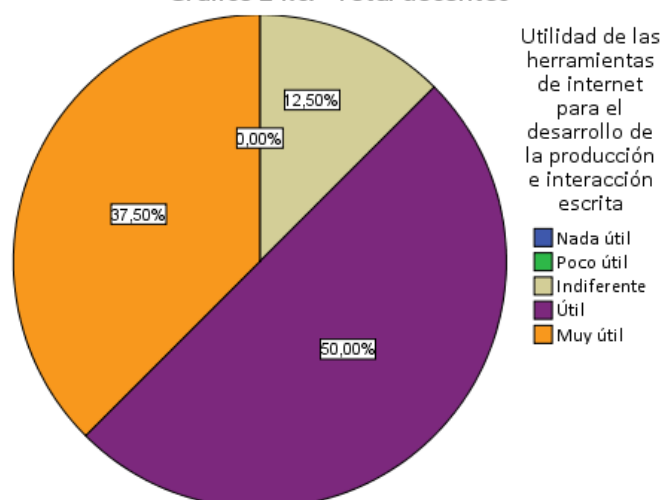


Gráfico 24.d. - Total docentes

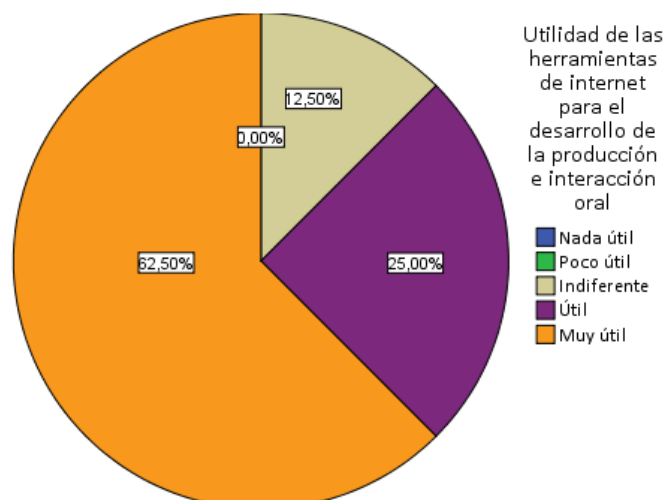


Gráfico 24.e. - Total docentes

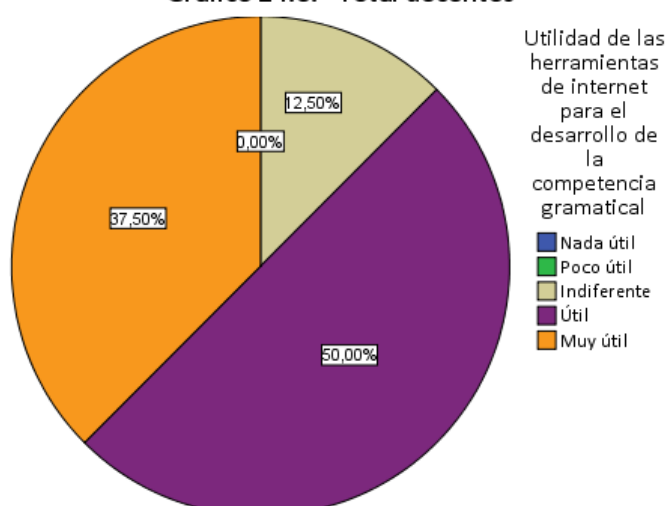


Gráfico 24.f. - Total docentes

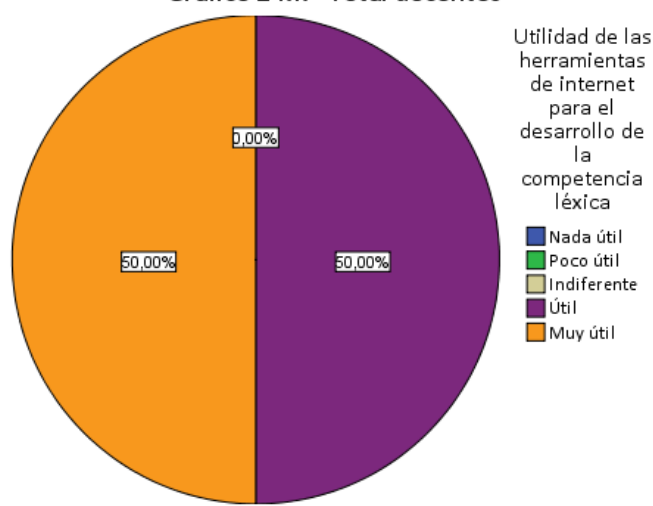


Gráfico 24.g. - Total docentes

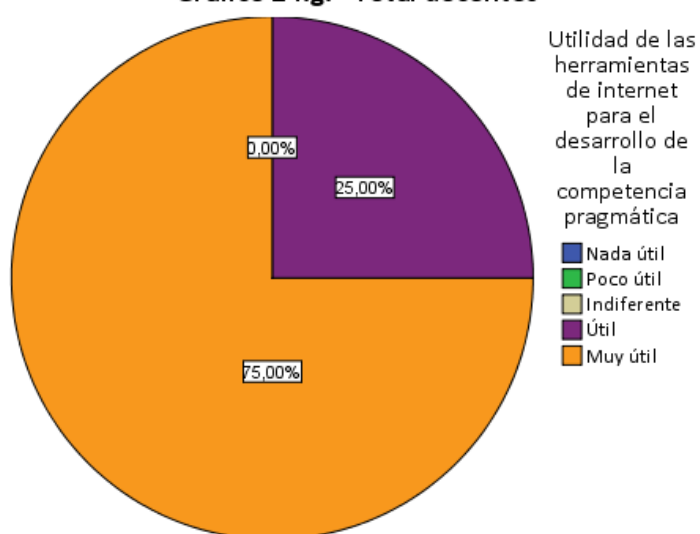
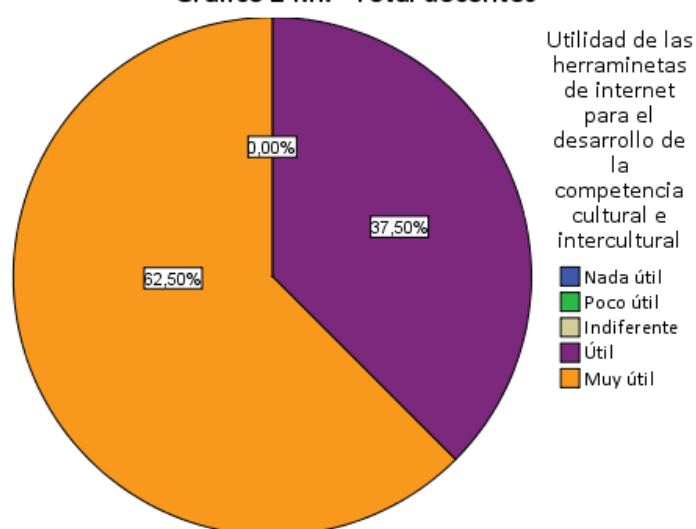
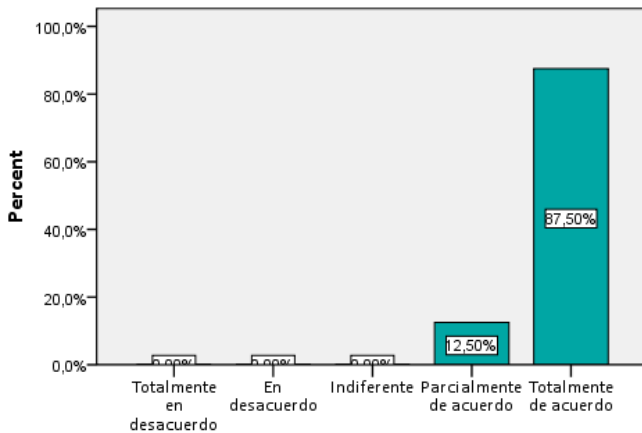


Gráfico 24.h. - Total docentes



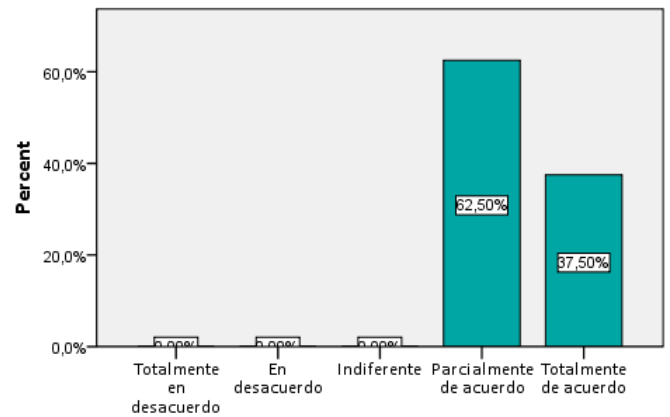
Pregunta 13: ¿Cuál es su opinión sobre las ventajas e inconvenientes de uso de las herramientas de internet en la enseñanza de lenguas extranjeras?

Gráfico 25.a. - Total docentes



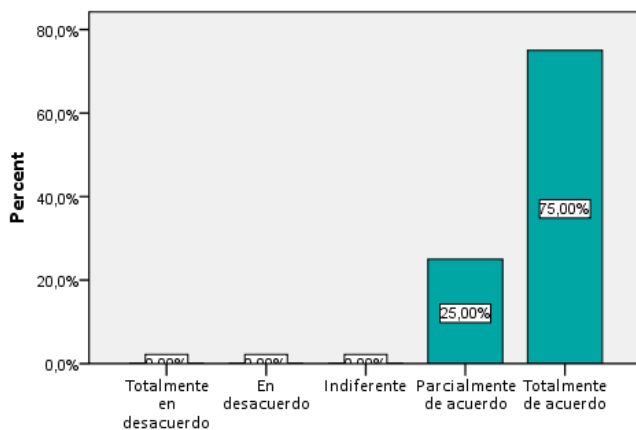
La incorporación de las herramientas de internet en clase hace el proceso de aprendizaje más dinámico

Gráfico 25.b. - Total docentes



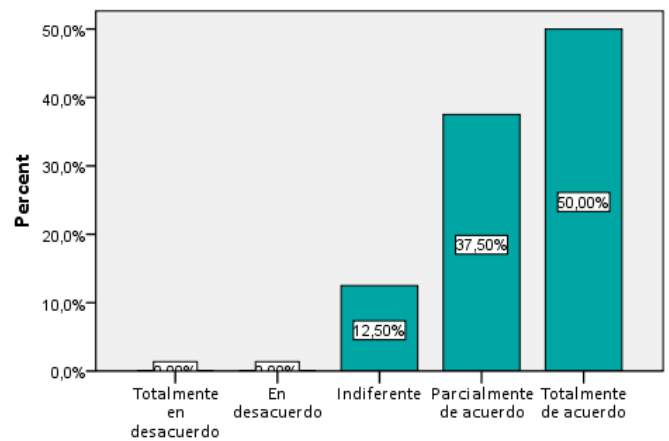
La incorporación de las herramientas de internet en clase contribuye a la obtención de mejores resultados de aprendizaje

Gráfico 25.c. - Total docentes



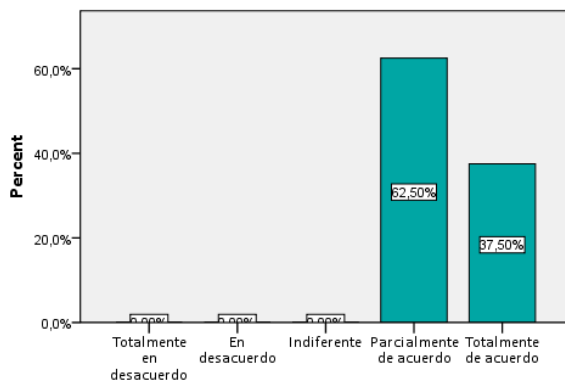
El uso de las herramientas de internet aumenta el grado de motivación de los alumnos

Gráfico 25.d. - Total docentes



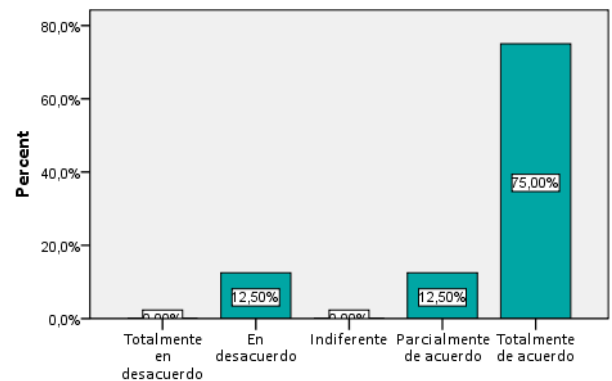
El uso de las herramientas de internet potencia el aprendizaje colaborativo

Gráfico 25.e. - Total docentes



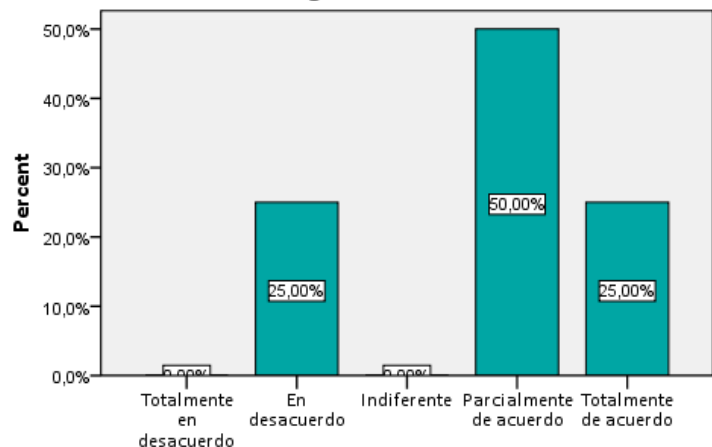
El uso de las herramientas de internet fomenta la autonomía de los alumnos y potencia su individualidad

Gráfico 25.f. - Total docentes



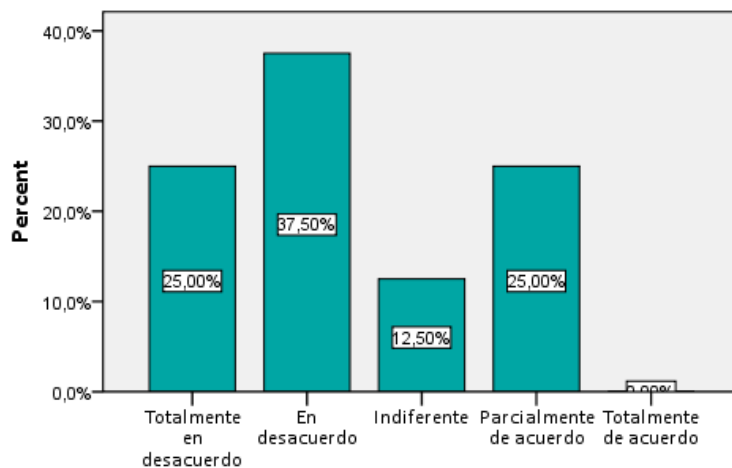
El uso de las herramientas de internet en clase pone en situación de desigualdad a los alumnos con acceso más restringido a la tecnología

Gráfico 25.g. - Total docentes



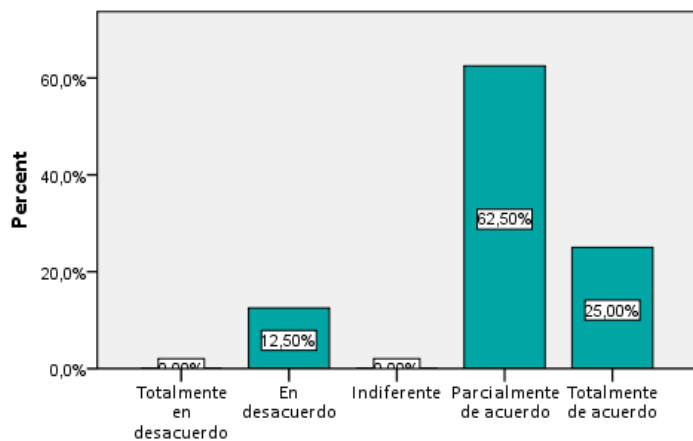
El uso de las herramientas de internet en clase requiere conocimientos informáticos avanzados por parte de docentes y alumnos

Gráfico 25.h. - Total docentes



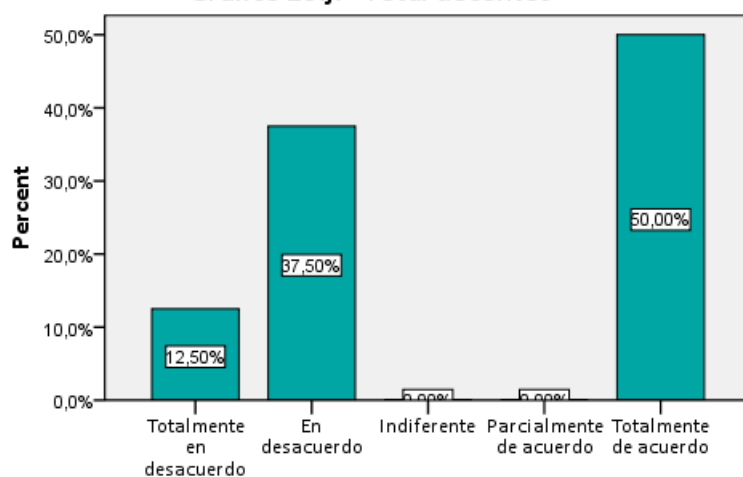
El uso de las herramientas de internet en clase exige mucho tiempo de dedicación que podría ser mejor aprovechado de otra forma

Gráfico 25.i. - Total docentes



El uso de las herramientas de internet puede ser frustrante y desmotivador cuando ocurren problemas técnicos que impiden su funcionamiento adecuado

Gráfico 25.j. - Total docentes



El uso efectivo de las herramientas de internet en la enseñanza de lenguas exige un esfuerzo económico muy elevado por parte de las instituciones